

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

# **Проблеми сучасної психології**

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

**Випуск 10**

Кам'янець-Подільський  
“Аксиома”  
2010

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

- А.Б.Коваленко** – доктор психологічних наук, професор, кафедра соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- О.Ф.Бондаренко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету
- В.О.Моляко** – академік АПН України, доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)
- М.Л.Смульсон** – доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

Редакційна колегія:

**Максименко С.Д.**, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); **Балл Г.О.**, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; **Волтівець С.І.**, доктор психологічних наук, професор; **Боришевський М.Й.**, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; **Онуфрієва Л.А.**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Чепелева Н.В.**, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; **Шинкарюк А.І.**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

*Друкується за ухвалою вченої ради  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України  
(протокол № 5 від 27 травня 2010 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 6 травня 2010 р.)*

П 68 **Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 940 с.**

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

Збірник наукових праць адресований 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 № 14574-3545Р від 11.11.2008 р.*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології  
(Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)*

© Автори статей, 2010

© “Аксіома”, видання, 2010

## Вивчення професійної відповідальності молодшого медичного спеціаліста

Розглянуто методологічні та теоретичні основи дослідження медично-професійної відповідальності, з'ясовано психологічну структуру цієї особистісної якості, внутрішні основи відповідальної поведінки студента. Виділено компоненти, пов'язані з глибинними особистісними утвореннями, у яких студент цілісно виражається як суб'єкт внутрішньої чи зовнішньої дії, поведінки та діяльності. З'ясовано, що розвиток відповідальності відбувається у напрямі гармонізації раціональної, емоційно-мотиваційної та поведінкової її складових.

**Ключові слова:** відповідальність, самодетермінація, медико-професійна відповідальність, надситуативна активність, самоінтеграція.

Рассмотрены методологические и теоретические основы исследования медико-профессиональной ответственности, выявлена психологическая структура этого личностного качества, внутренние основы ответственного поведения студента. Выделены компоненты, связанные с глубинными личностными свойствами, благодаря которым студент может проявить как субъект внутреннего или внешнего действия, поведения и деятельности. Выяснено, что развитие ответственности осуществляется в направлении гармонизации рациональной, эмоционально-мотивационной и поведенческой ее составляющих.

**Ключевые слова:** ответственность, самодетерминация, медико-профессиональная ответственность, надситуативная активность, самоинтеграция.

Здоров'я і життя є одними з найважливіших цінностей у системі людських цінностей. Охорона здоров'я є головною складовою соціальної сфери держави. На майбутніх медиків покладена відповідальність за збереження і зміцнення здоров'я кожного громадянина, усього населення.

У зв'язку з реорганізацією галузі охорони здоров'я велика роль відводиться розвитку сімейної медицини, а цю роль будуть виконувати медичні сестри та фельдшери, і перед їхньою підготовкою стоять нові підвищені завдання професійної відповідальності: бути на висоті професійного обов'язку у разі потреби надання реабілітаційної, медико-соціальної, хоспісної, гериатричної допомоги. Сьогодні вимоги до підготовки медичних сестер, фельдшерів і акушерів значно зросли: новий якісний рівень знань, висока кваліфікація, обізнаність у різних галузях медицини, нестандартність мислення, висока

відповідальність – це те, чого чекають від сучасної сестри милосердя її пацієнти, і те, що хотіли б бачити у своїх помічниках лікарі.

Упродовж всього історичного шляху розвитку цивілізації простежується формування ідеалу гуманного особистісно-центрованого ставлення молодшого медичного спеціаліста до хворого. До різних аспектів цієї проблеми зверталися відомі лікарі та філософи минулого: Авіценна, Асклепід, Гален, Гіппократ, Сушруте. Питання специфіки взаємин молодшого медичного спеціаліста і пацієнта відображено у працях клініцистів С.П.Боткіна, О.А.Грандо, І.Я.Завілянського, О.Я.Іванюшкіна, Л.М.Лежепекової, Р.А.Лурія, Н.О.Магазаника, М.Я.Мудрова, О.М.Орлова, І.Харді, Б.А.Якубова. Специфіку взаємодії молодшого медичного спеціаліста й пацієнта розглядали дослідники в галузі психотерапії та психологічного консультування: З.Фрейд, Дж.Морено, К.Г.Юнг, К.Роджерс, А.Адлер, Е.Фромм, К.Хорні, А.Фрейд та ін.

На актуальності проблеми формування професійної відповідальності майбутнього молодшого спеціаліста наголошують вітчизняні психологи О.Ф.Бондаренко, Ж.П.Вірна, А.Б.Коваленко, С.Д.Максименко, Л.П.Овсянецька, Л.Е.Орбан-Лембрик, Н.І.Пов'якель, В.А.Семиченко, Л.Г.Терлецька, Н.В.Чепелєва.

Розв'язанню важливих питань професійної освіти сприяють теоретичні положення сучасних науковців: (Г.О.Балл, І.Д.Бех, Л.М.Карамушка, В.В.Клименко, С.Д.Максименко, В.П.Москалець, І.Д.Пасічник, Н.А.Побірченко, В.В.Рибалко, М.В.Савчин, Т.М.Титаренко, Ю.М.Шваб, Т.С.Яценко та ін.

У результаті досліджень науковців Н.В.Кузьміної, М.В.Савчина, С.О.Сисоевої, О.П.Федик отримані важливі дані про сутність професійної підготовки студентів у вищих медичних навчальних закладах.

На рівні психологічного аналізу відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка об'єднує в собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності. На думку К.Муздибаєва, відповідальність – це “результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних життєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі” [8, с.19]. Бути “відповідальним – це, перш за все, визнавати й захищати цінності свого оточення та сприяти реалізації його цілей” [там же].

У багатьох випадках при розгляді проблеми виховання в особистості відповідального ставлення до діяльності акцентується увага тільки на суспільному обов'язку. Типовим у цьому плані є

позиція Л.Е.Коршунової [5], яка, вивчаючи особливості формування такого типу ставлення особистості до праці у виробничому колективі, дійшла висновку, що “відповідальність” передбачає високо свідоме ставлення до трудової та суспільної діяльності, яке розкривається в комплексі переважаючих соціальних установок і мотивів” [Там же, с.155]. Дещо повнішу та конкретнішу психологічну характеристику відповідального ставлення до навчання дає І.П.Нечаєва [10]. На її думку, таке ставлення передбачає усвідомлення суспільного змісту навчання і прагнення та готовність виконувати завдання якомога краще, прояв ініціативи та творчості, наявність адекватних мотивів і способів поведінки в умовах реальних обставин, здійснення самоконтролю за своїми діями та вчинками. Проте автор не включає інші моменти, пов’язані з особистісним смислом навчання, особливостями внутрішньої активності суб’єкта діяльності, без чого таке ставлення реально не існує.

Найчастіше дослідники вивчають фінальні випадки відповідальності, так би мовити, зрілої відповідальності. Якщо розуміти розвиток як адекватний спосіб існування суб’єкта впродовж усього життєвого шляху, про що писали Б.Г.Ананьєв [2], Г.С.Костюк [6; 7], С.Л.Рубінштейн [11; 12], то це неминуче вимагає аналізу відповідальності в її генезі. Тому вивчення тільки фінальних випадків, зрілої відповідальності є обмеженим підходом у вивченні проблеми. Онтологічне розгортання проблеми виводить на перший план вивчення відповідальності в реальних умовах життєдіяльності людини, виявлення її психологічної сутності, аналіз процесу прийняття особистістю обов’язків і мотивації їх виконання [М.Савчин].

Важливим в аналізі є проблема співвідношення субстанційного актуального в мотивації відповідальної поведінки. Аспект “субстанційності” полягає у вивченні стійких психологічних утворень особистості (система цінностей та базові потреби, засвоєні норми та присвоєні особистісні смисли, конкретні мотиви, установки та тенденції до вчинку, когнітивні утворення, “Я-концепція”, “патерни” поведінки тощо), що зумовлюють відповідальну поведінку людини. У зв’язку з цим потребує вивчення внеску в мотивацію кожного з перелічених вище елементів у процес детермінації поведінки. Аспект “актуальності” полягає у з’ясуванні того, наскільки психофізіологічні та особистісні стани і процеси, а також характеристики конкретної соціальної (виробничої) ситуації визначають специфіку відповідальної поведінки індивіда.

Відповідальність – це вияв різнопланової активності особистості. Саме у процесі такого типу поведінки людина вищою мірою виявляє

себе як суб'єкт, яким виступає не її психіка, а сама вона як особа, що має психіку: не ті чи інші властивості та види активності, а сама людина, яка діє, пізнає навколишній світ і себе, спілкується тощо [3; 16]. Цілісність суб'єкта є основою для системності та цілісності всіх його психічних якостей і виявів. В.Зеньківський вважав, що “психічна зв'язаність здійснюється від акту до акту або ж не інакше, як через суб'єкта психічних переживань...” [4; 9]. Суб'єкт, який реалізує психічне як процес, завжди та в усьому репрезентує нерозривний живий зв'язок природного і соціального, неусвідомленого й усвідомленого, мотивації та інтелекту, актуального й потенційного. Цей онтологічний план визначив одну з гносеологічних основ розгляду проблеми відповідальності.

Психологічний зміст поняття “суб'єкт” означає не протиставлення суб'єкта об'єктові (філософський аспект), а вказує на феномен суб'єктності як унікальної властивості людської психіки [13]. Остання виявляється як рефлексивне усвідомлення себе самого, по-перше, як фізіологічного індивіда, який має біологічну спільність з іншими індивідами (соматичне Я); по-друге, як соціальної істоти, подібної до інших людей – членів соціуму (соціальне Я); по-третє, як індивідуальності, що характеризується власним психологічним світом, не тотожним психологічному світові будь-якої іншої людини, а також своєю ідентичністю, самістю (психічне Я); по-четверте, як духовно-трансцендентної індивідуальності (трансцендентне Я).

Наслідком рефлексивного усвідомлення себе виступає внутрішня інтенційність як джерело різних форм суб'єктної активності. У процесі рефлексії ніби відбувається “подвоєння” досвіду людини (Л.С.Виготський). Причому суб'єктну активність не треба плутати з активністю особистості, оскільки остання означає активність як діяльність, а перша означає активність як інтенцію, яка визначає спрямованість відповідної діяльності чи поведінки, зміну мотиваційних, когнітивних чи поведінкових тенденцій і проявляється в зупинках, оглядах, змінах, переоцінках, поворотах тощо.

Психологи [15] відзначають, що критеріями зрілості суб'єкта психологічної активності можуть виступати: механізми цілевизначення, відбору (знаходження) засобів досягнення мети, прийняття рішень, його виконання, оцінювання одержаних результатів, їх закріплення в індивідуальному досвіді тощо. Рис зрілого суб'єкта психічної активності набуває людський індивід, здатний цілеспрямовано забезпечувати структурно-функціональну цілісність своєї психіки та її розвиток в онтогенезі, ефективно використання психічного потенціалу у різних видах діяльності і

проявах активності. Суб'єкт психічної активності – індивід – протистоїть власній психіці як об'єкту, здійснюючи її рефлексію, регуляцію, корекцію, захист тощо [14].

Справжнє виховання є співтворчістю, освоєнням і творенням духовних цінностей в ході соціальної діяльності, взаємодії суб'єктів-вихователів та суб'єктів-вихованців (але не об'єктів). Наслідком цього є засвоєння індивідом загальнолюдських та національних вартостей, смислів індивідуального життя як найбільш загального і тому особливо цінного та ґрунтового фундаменту духовності. На основі останнього кожен вибирає і прокладає свій життєвий шлях, формуючи більш конкретні та часткові моральні вартості, норми й ідеали. Позиція суб'єкта є функцією можливості довільного вибору, ставлення до іншого, що має таку ж позицію в реалізації моральної дії. Бути суб'єктом – це значить бути творцем своєї матеріальної та духовної історії, ініціювати і здійснювати початково практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання на інші види специфічно людської творчої та моральної активності.

Дослідники [1] виділяють два основні критерії прийняття відповідальності. По-перше, це погодженість необхідності з бажанням та потреба особистості, тобто виникнення ініціативи як вихід за рамки необхідного. По-друге, це здійснення необхідності своїми силами, самостійно і відповідно до вимог, пред'явлених до самого себе. Показником гармонії між необхідністю та потребами особистості є задоволеність, пов'язана, насамперед, з одержанням результату. Таке буває тоді, коли вона досягається своїми силами, шляхом подолання труднощів. Ця задоволеність також зумовлена співвідношенням між потребами і домаганнями особистості на успіх, з уявленнями про свої можливості щодо одержання позитивного результату, а також з вимогами до власної діяльності за критеріями відповідності-невідповідності зусиль до одержаного результату, його цінності та рівня труднощі.

У плані цілісного аналізу проблеми виділяється ще один її аспект, а саме співвідношення відповідальності та ініціативи. Цей аспект має прикладне значення, бо у суспільному житті ініціатива особи майже однозначно оцінюється як позитивна дія, що не завжди відповідає дійсності. Як пише К.О.Абульханова-Славська, “ініціатива не випереджуюча зовнішні умови або зустрічна щодо них вільна активність суб'єкта. Вона проявляється в певних починаннях, пропозиціях, з якими виступає людина. Ініціатива є вираженням спонукань і бажань, мотивів суб'єкта” [1, с.109]. Відповідальність розглядається “як самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначених самим суб'єктом. Вона виступає як

ідеальне мисленнєве моделювання суб'єктом відповідної ситуації, її меж та рівня складності; а потім практичне здійснення" [там же]. Суб'єкт відповідальності сам вводить критерії, за якими обмежує поле своєї активності, сам веде контроль. Він виявляє готовність до самостійного досягнення результату своїми силами при встановленому рівні складності діяльності і часу за будь-яких умов, несподіванок і труднощів тощо. Як було вже обґрунтовано вище, одним з критеріїв повноти прийняття особистістю відповідальності може слугувати погодження необхідності з її бажаннями й потребами, а тому і з ініціативою у здійсненні справи. Це особливо актуально у професійній діяльності молодших медичних спеціалістів.

С.Л.Рубінштейн з цього приводу відзначав, що відповідальність передбачає не лише усвідомлення наслідків уже вчиненого, того, що трапилося, але й відповідальність за все упущене. Це здатність людини детермінувати події в процесі їх здійснення, навіть до радикальної зміни свого життя, долі своїх здібностей і таланту [12]. Відповідальність це не просто вірність формальному обов'язку, догмі, не як дотримання раз і назавжди встановлених правил, а як здатність бачити, виділяти та ставити проблеми, своєчасно їх усвідомлювати і приймати рішення щодо їх усунення. Це також вірність самому собі, довір'я до морального змісту власних почуттів, упевненість у своїй правоті, це відповідальність за себе й за інших.

Відповідальність та ініціатива пов'язані тоді, коли, проявляючи ініціативу, людина уявляє себе суб'єктом відповідальності. Тоді вона протиставляє власну впевненість схваленню чи несхваленню оточуючих. Однак співвідношення між ініціативою та відповідальністю буває суперечливим, коли особистість спрочує задум на стадії його реалізації.

Якщо ж особистість намагається реалізувати тільки свою ініціативу, не беручи на себе відповідальності, то зовнішні вимоги сприймаються як вимушені і неочікувані. Це веде до емоційного дискомфорту, до незадоволеності і в результаті – до втрати нею ініціативи. Якщо ж діяльність здійснюється тільки через відповідальність, обмежену досягненням результату або уникненням неспіху, то має місце відсутність повноти самовтілення, а тому і неповнота задоволеності [там же], а також повноти реалізації обов'язку. Відповідальність не можна пов'язувати тільки з обов'язком, необхідністю. Для неї важливими є почуття впевненості людини у своїх силах, наявність чітких власних критеріїв діяльності і здатність їх відстояти.

Відповідальність особистості невіддільна від її свободи. Свобода і відповідальність фактично передбачають одна одну не тому, що вони



взаємопов'язані, а тому, що свобода може реалізуватися лише через відповідальність, а остання через свободу.

Психологічна сутність медично-професійної відповідальності полягає у безумовному прийнятті та усвідомленні студентом предмета відповідальності, інстанції відповідальності та себе як суб'єкта цього типу професійної поведінки. Виховання медично-професійної відповідальності студентів у медичних навчальних закладах повинно здійснюватися на повній орієнтувальній основі і це ефективно сприяє розвитку майбутнього молодшого медичного спеціаліста системи охорони здоров'я як суб'єкта медично-професійної відповідальності. Керування розвитком медично-професійної відповідальності у студентів набуває ефективності та гуманістичної спрямованості за умов адекватності психолого-педагогічних впливів, що відповідають внутрішній сутності відповідальності даного типу.

Проте, як показує аналіз наукових джерел, на фоні досить активного наукового вивчення різних аспектів відповідальності особистості як такої загалом, а також основних розробок щодо її діагностики та розвитку малодослідженими залишаються проблеми вивчення відповідальності осіб, які виконують свої професійні обов'язки в особливих умовах (зокрема на матеріалі підготовки молодших медичних спеціалістів проблема відповідальності не розглядалась). Тому актуальність та наукова новизна дослідження професійної відповідальності у молодших медичних спеціалістів не викликає сумніву.

**Об'єкт** дослідження – професійна відповідальність спеціаліста.

**Предмет** дослідження – професійна відповідальність молодшого медичного спеціаліста, умови її становлення та цілеспрямованого формування.

**Мета** дослідження полягає у з'ясуванні сутності професійної відповідальності молодших медичних спеціалістів та виявленні психолого-педагогічних умов цілеспрямованого становлення їх як суб'єктів медичнопрофесійної відповідальності.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутих гіпотез ставляться такі дослідницькі **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні та методологічні засади дослідження професійної відповідальності.

2. З'ясувати особливості предмета та інстанції; встановити типи та рівні професійної відповідальності студентів у медично-професійній діяльності.

3. Виявити чинники та умови, що позитивно впливають на становлення професійної відповідальності у студентів навчальних медичних закладів I-II рівнів акредитації.

4. Виявити головні психолого-педагогічні умови, що забезпечують цілеспрямоване формування медично-професійної відповідальності у студентів.

У плані розгляду нашої проблеми можна стверджувати, що свобода людини-медпрацівника у зовнішньому її вираженні є обмеженою, однак у внутрішньому плані (плані суб'єктивних основ медично-професійної відповідальності) вона не є такою. Студент повинен мати внутрішню свободу (бути суб'єктом) в осмисленні предмета своєї відповідальності, своїх можливостей його реалізації та ініціювання відповідної активності.

Отже, відповідальність як інтегральна якість особистості має складну структуру, психологічно вона визначається як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками та не зводиться до зовнішнього обов'язку. Аналіз цієї проблеми дозволив виявити розбіжності у підходах до аналізу відповідальності, а також констатувати, що механізми її функціонування та розвитку у професійній діяльності молодшого медичного працівника не стали спеціальним предметом вивчення і тому актуальним є дане дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психол. журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Боришевский М. Й., Максименко С. Д. О саморегуляции поведения подростка в процессе учебной деятельности // Вопр.психологии. – 1977. – № 3. – С. 48-56.
4. Зеньківський В. В. Проблема психічної причинності // Історія філософії України. – К.: Либідь, 1993. – С. 429-434.
5. Коршунова Л. Е. Формирование ответственного отношения личности к труду в производственном коллективе // Роль трудовых коллективов в коммунистическом воспитании трудящихся. Ч. 2. – Л., 1975. – С. 154-165.
6. Костюк Г. С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки // Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. Н. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 70-98.
7. Костюк Г. С. Розвиток і виховання // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. Н. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 98-133.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

9. Налимов В. В. Спонтанность сознания. – М.: Прометей, 1989. – 287 с.
10. Нечаева Н. П. Формирование ответственного отношения подростков к учению и коллективной учебной деятельности // Личность в системе коллективных отношений. – М., 1980. – С. 172-173.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: АПН РСФСР, 1946. – 704 с.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255-420.
13. Степанский В. И. Свойство субъективности как предпосылка личностной формы общения // Вопр. психологи. – 1977. – № 5. – С. 98-103.
14. Татенко В. О. Суб'єктно-генетичний підхід і проблема детермінації психічного розвитку людини // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: Тези доповідей та матеріали міжнародної науково-практичної конференції. м. Луцьк. 18-23 червня 1994 р. / За ред. О. В. Киричука та ін. – Київ-Луцьк, 1994. – С. 558-559.
15. Татенко В. О. Проблема розвитку суб'єктивних механізмів психічної активності в онтогенезі // Актуальні проблеми психології: Традиції і сучасність. Міжнародні наукові костюківські читання. Тези конференції 9-11 червня. Т. 1. – К, 1992. – С. 76-77.
16. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 208 с.

Methodological and theoretical bases of the investigation of professional medical responsibility are examined; the psychological structure of this personal quality and the intrinsic bases of the student's responsible behaviour are ascertained.

The components that are connected with deep personal formation in which a student expresses himself/herself integrally as a subject of internal or external activation, behaviour and activity are distinguished. The fact that the development of responsibility occurs in the harmony between the efficient, emotionally motivated and behavioural components is ascertained.

**Key words:** responsibility, selfdetermination, professional medical responsibility, oversituational activity, selfintegration.

*Отримано: 12.03.2010*

## **Перспективи дослідження професійної рефлексії в супервізії соціального працівника**

Стаття присвячена проблемі пошуку місця та значення професійної рефлексії в супервізії соціального працівника, який безпосередньо взаємодіє з клієнтами. Визначено, що супервізія та рефлексія як феномени тісно взаємопов'язані, причому супервізія організовує у часі й просторі процеси розгортання професійної рефлексії, контейнерує зміст професійних ситуацій, перетворюючи їх на усвідомлений досвід, який стає основою творчого навчання та саморозвитку.

**Ключові слова:** рефлексія, соціальний працівник, супервізія, професійна ситуація, інтеракція, професіоналізм.

Стаття посвящена проблеме поиска места и значения профессиональной рефлексии в супервизии социального работника, непосредственно взаимодействующего с клиентами. Определено, что супервизия и рефлексия как феномены тесно взаимосвязаны, причем супервизия организывает во времени и пространстве процессы разворачивания профессиональной рефлексии, контейнерует содержание профессиональных ситуаций, превращая их в осознанный опыт, который становится основой творческого обучения и саморазвития.

**Ключевые слова:** рефлексия, социальный работник, супервизия, профессиональная ситуация, интеракция, профессионализм.

Супервізія є важливою частиною професії соціального працівника, що являє собою інтерактивний діалог та співпрацю двох осіб – супервізора та супервізованого фахівця – щодо професійної ситуації та діяльності останнього з метою підвищення ефективності її виконання. В зарубіжній літературі по соціальній роботі супервізія визначається як один з невід'ємних атрибутів професіоналізму соціального працівника. Проте для України це досить нова технологія, яка не набула іще значного поширення. Беручи до уваги історичні умови становлення в Україні соціальної роботи як сфери практичної діяльності і особливо як наукової дисципліни, можна пояснити факт тривалого ігнорування цього важливого елементу професії соціального працівника. Разом з тим, сучасні реалії висувають все більш високі вимоги до рівня професіоналізму фахівців із соціальної роботи. Ідея набуття фахівцем знань та вмінь в результаті співпраці з більш досвідченим, кваліфікованим про-

фесіоналом, який здатний допомогти розібратися в ситуації ускладнення, навчити використовувати нові ефективні методи і технології роботи, все частіше з'являється в публікаціях із соціальної роботи. Втілення цієї ідеї і є, на нашу думку, одним з можливих шляхів підвищення якості професійної діяльності фахівців соціальних установ та організацій в нашій державі. Однак проблемність питання розробки та реалізації технології супервізії в соціальній роботі полягає в тому, що саме вкладається в зміст діяльності супервізора та які задачі вирішує ця технологія по відношенню до змін в структурі професіоналізму супервізованого соціального працівника.

Як відомо, необхідною умовою підвищення професіоналізму є рефлексивна компетентність фахівця. Рефлексивна компетентність – це сукупність професійних якостей особистості, що забезпечують найбільш адекватне здійснення рефлексивних процесів, які дозволяють ефективно перетворювати проблемну ситуацію, сприяють розвитку іншого і власне саморозвитку, творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної результативності. Однак питання місця рефлексії в процесі супервізії досі залишається недостатньо вивченим. Нестача практичного досвіду та нечисленність дослідницьких здобутків з питань наукового обґрунтування реалізації технології супервізії в Україні обумовлює відсутність чітких уявлень щодо конкретних шляхів формування і розвитку рефлексивної здатності спеціаліста-початківця в процесі супервізії.

Питання загального змісту супервізії та її значення в практичній підготовці фахівців соціономічних професій, насамперед, професій, пов'язаних з наданням психологічних, соціально-психологічних та соціально-педагогічних послуг, піднімалось у працях вітчизняних (Н. Горішна, О.М. Савчук, С.Г. Ставкова) та зарубіжних дослідників (Р.В. Корнюшина, Д. Джейкобс, Д. Мейер, А. Браун, А. Боурн). Так, Р.В. Корнюшина, використовуючи поняття “супервізорство”, визначає останнє як управління, контроль та вдосконалення професійної діяльності стажера/практиканта за допомогою досвідченого спеціаліста [8]. Поряд з терміном “супервізія” використовують також поняття “нагляд”, “кураторство”, “наставництво”, що, в свою чергу, відображає акценти у визначенні змісту цього процесу. Разом з тим, незалежно від підходу, більшість авторів зауважують значення здатності до самоспостереження й самоаналізу та позитивний ефект застосування вміння поглянути на себе “з боку” в процесі супервізії як супервізором, так і супервізованим. Відкритим залишається питання місця рефлексії в цьому процесі. Саме відсутність наукових розвідок, у яких би аналізувався зміст і функції супервізії щодо

забезпечення протікання та розвитку професійної рефлексії фахівця із соціальної роботи, зумовила вибір теми статті. Метою статті є визначення перспектив дослідження місця професійної рефлексії в супервізії соціального працівника, який безпосередньо взаємодіє з клієнтами.

Супервізія – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи. Її мета – допомогти супервізованому(им) якнайефективніше виконувати завдання, зазначені в посадових обов’язках. Супервізований є активним учасником цього процесу взаємодії [2]. На супервізора покладається виконання таких функцій: освітня, контрольна (адміністративна) та функція підтримки [2, с.4]. Деякі дослідники виділяють ще консультативну та посередницьку функції [2, с.14].

Автори праці “Супервізор у соціальній роботі” А. Браун, А. Боурн докладно аналізують функції, особливості протікання процесу супервізії, її різновиди, різноманітні аспекти практики, що можуть ускладнити супервізію соціальних працівників як тих, що безпосередньо працюють з клієнтами, так і керівників різних рівнів й адміністративного персоналу. Авторами пропонується модель супервізії, яка включає чотири основні системи, що визначають її зміст: практика, працівник, команда/колектив та установа/заклад. Супервізія охоплює ці системи і діє на трьох рівнях зростаючої складності, кожний з яких являє собою фазу розвитку. Перший рівень – індуктивна фаза – передбачає, що під час процесу рефлексії дослідження проблеми можна проводити в межах кожної з чотирьох систем окремо. Другий рівень – фаза зв’язку – пропонує досліджувати проблему з точки зору зв’язків між кожною з підсистем:

- професійний аспект (зв’язок між практикою та практикантом);
- аспект співпраці (зв’язок між працівником та командою);
- аспект управління (зв’язок між командою та установою);
- організаційний аспект (зв’язок між установою та практикою).

Третій рівень – фаза інтеграції – є синтезом усіх чотирьох систем.

На думку авторів, модель описує те, що власне відбувається в супервізії. Елемент розвитку полягає в поступовій зміні фокусу супервізії впродовж певного періоду часу, оскільки досвід та професійна компетенція супервізованого зростають з першого рівня до другого, а згодом і до третього рівня (чи фази) [2, с. 89-92].

На нашу думку, дана модель повною мірою охоплює сфери, в яких фахівець може переживати труднощі, що можуть бути предметом обговорення в супервізії. Спробуємо тепер відповісти на питання: які задачі в цьому контексті можуть вирішуватись за допомогою засобів рефлексії?

Д. Джейкобс, Д. Мейер, описуючи супервізію в психотерапії, зазначають, що процес супервізії викликає у супервізованого переживання свого “Я” та іншого, тобто клієнта (пацієнта), в присутності супервізора. Обговоренню підлягають аспекти взаємостосунків між терапевтом та пацієнтом, що запам’ятались спеціалісту, яким чином вони прийшли на пам’ять, смисл, що надається цим аспектам, а також спосіб виявлення цього смислу. Поглиблення супервізорського процесу вимагає від практиканта розвитку здатності описувати результати своїх спостережень за пацієнтом, самим собою та своїм керівником, які можуть допомогти зрозуміти конфлікти клієнта та свої реакції на них. Керівник допомагає терапевту розвивати цю здатність. Він намагається розвинути у практиканта спостережливість не лише по відношенню до інших (насамперед, клієнта, а також керівника), а також і по відношенню до себе. Керівник рекомендує практиканту розмірковувати про значення і цінності, які він надає таким спостереженням. Саме обмежена здатність до роздумів та переживання (сором щодо своїх почуттів, невміння їх обговорювати, страх приниження, втрати власної гідності) є, на думку авторів, основною перешкодою на шляху успішного навчання [6, с. 3]. Звичайно, психотерапевтичний процес суттєво відрізняється від процесу взаємодії соціального працівника і клієнта, однак усе вищезазначене має місце і у сфері соціальної роботи. Причому ми бачимо, що саме тут визначено, хоча й дещо побіжно, місце рефлексії в процесі супервізії. Уточнимо тепер саме поняття рефлексії та її функції.

Проблема вивчення рефлексії не є новою для науки в цілому, проте лише наприкінці ХХ ст. в психології чітко виокремились кілька основних напрямків дослідження цього феномена: особистісний (І.С. Кон, М. Келесі, С.Ю. Степанов, А.Б. Холмогорова), інтелектуальний (А.З. Зак, В.В. Давидов, М.Г. Алексєєв, І.Н. Семьонов) та комунікативно-кооперативний (міжособистісний) (Г.М. Андрєєва, А.А. Бодальов, К.Е. Данілін, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, В.А. Лефєвр, Е.В. Лушпаєва, Л.А. Петровська). Дослідження рефлексії у кожному з зазначених трьох аспектів відображають досить звужене бачення її як психологічного утворення, однак вони суттєво збагатили наукове уявлення про роль рефлексії в забезпеченні ефективного протікання когнітивних процесів, підвищення успішності виконання діяльності, підвищення здатності усвідомлювати особистісні переживання та ефективно спілкуватися і взаємодіяти з оточуючими.

Так, найбільш численними є дослідження мислення, що розкривають роль і функції інтелектуального аспекту рефлексії. Автори цих праць роблять наголос на вивченні окремих особливостей протікання

рефлексивних процесів у розумовій діяльності. Зокрема, В.В. Давидов трактує рефлексію як “вміння суб’єкта виділяти, аналізувати і зіставляти з предметною ситуацією власні дії” [5]. Його ідея важливості усвідомлення індивідом власного ходу мислення отримала розвиток в роботах М.Г. Алексеева, який трактує рефлексію як “усвідомлення основ власного руху в змісті задачі з урахуванням визначення засобів її вирішення” [1]. Експериментальні дослідження в межах цього підходу засвідчили наявність загального ефекту контролю, який рефлексія справляє на хід інтелектуальної діяльності суб’єкта.

Одним із найбільш традиційних вважається особистісний підхід до вивчення рефлексивних процесів. Вихідним тут слугує уявлення про рефлексію як повернення пізнання людини на саму себе. Рефлексію розглядають як механізм самореалізації і пов’язують з інтернальним локус-контролем. Так, у працях І.С. Кона рефлексія близько співвідноситься із самосвідомістю особистості та розглядається як процес самопізнання суб’єкта, спрямований на розкриття внутрішньої будови і змісту свого духовного світу, на побудову цілісного стійкого образу “Я” [7].

Дослідниками рефлексії в її комунікативному аспекті було показано, що рефлексія – це не лише вміння стати в позицію “спостерігача”, “дослідника” чи “контролера” по відношенню до свого тіла, своїх дій, думок, але й щодо інших. Розвиток рефлексії здійснюється в спілкуванні, тобто через взаємодію з іншими людьми. Оскільки людина сприймає себе як розумну істоту, рефлексія є частиною її природи, її соціального наповнення через механізми комунікації.

Рефлексія в комунікативних процесах розуміється як процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої людини, а також усвідомлення того, як вона сприймається партнерами по спілкуванню. Тобто рефлексія – це не просто знання і розуміння іншого, але і знання того, як інший розуміє “рефлексуючого” індивіда, його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні уявлення. Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська зауважують, що здатність людини зайняти рефлексивну позицію по відношенню до самого себе і є результатом інтеріоризації особистістю соціальних відносин між людьми [9]. Лише на основі взаємодії з іншими, коли людина намагається зрозуміти думки та дії іншого і коли вона оцінює себе очима цього іншого, вона здатна рефлексивно віднести і до самої себе. В даному напрямі досліджень рефлексія розглядається як важливий фактор ефективного спілкування та оптимізації між-особистісних стосунків.



Уміння скоординувати свої дії з діями інших за колективно-кооперативного розв'язання проблем найефективніше демонструє практику зародження рефлексивних процесів, виявляє умови їх виникнення та функціонування. Відтак, було започатковано дослідження рефлексії в її кооперативному аспекті, де вона трактується як вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності у зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних та результативних особливостей. Як зазначає Є.В. Лушпаєва, кооперативна рефлексія виконує дві взаємопов'язані функції: когнітивного освоєння ситуації (формування уявлень про себе, партнера, завдання, контекст взаємостосунків) та управління (регуляції, координації, зміни, розвитку) процесом міжособистісної взаємодії, у т.ч. контролю та моніторингу [10].

Дослідження рефлексії в межах різних підходів мало своїм результатом виділення численних видів та типів рефлексії (інтелектуальна, особистісна, комунікативна та ін.). В основі такого виділення лежить спрямованість рефлексії на об'єкт та предмет. Об'єктом рефлексії виступають сама особистість, її діяльність, інша особа-учасник взаємодії, а предметом рефлексії є певний аспект, площина її об'єкта (когнітивний, емоційний та поведінковий зміст свідомості).

Окрім описаного вище аспектного підходу, в дослідженні рефлексії реалізується і системний підхід, при якому вивчається взаємодія окремих типів рефлексії в умовах однієї ситуації. Такий підхід відображає значення інтегративної функції рефлексії як фактора, що впливає на самоорганізацію мислення і діяльності суб'єкта. На думку О.А. Савенко, рефлексія являє собою складний багаторівневий процес, який включає в себе такі ознаки: 1) усвідомлення латентних неусвідомлюваних компонентів свідомості, Я-образу; 2) реконструкцію та усвідомлення уявлень оточуючих; 3) осмислення та переосмислення тих змістів свідомості, які відображають об'єкт рефлексії (діяльність, особистість партнера, стосунки, особистісні утворення) [11]. Отже, дослідження рефлексії як цілісного явища вимагає врахування всіх її аспектів, які відображають загальну здатність до самоорганізації та саморегуляції суб'єкта діяльності, що передбачає взаємодію з іншим (у тому числі професійної). При цьому слід пам'ятати, що сама взаємодія згідно з уявленнями про структуру інтеракції включає три компоненти – когнітивний, афективно-емоційний та конативний.

Окрему групу досліджень складають роботи, присвячені вивченню особливостей фахової рефлексії представників соціономічних професій (Г.О. Бізяєва, І.Я. Мельничук, Н.І. Пов'якель, Т.О. Скворцова та ін.). Б.З. Вульфова розглядає професійну рефлексію

як співвіднесення себе, можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями [3]. Професійна рефлексія допомагає фахівцеві вийти зі стану своєрідного “занурення у професію” й подивитися на неї з позиції “стороннього спостерігача” для судження про неї. Таким чином, професійна рефлексія визначає ставлення фахівця до самого себе як до суб’єкта діяльності, передбачення себе у конкретній робочій ситуації.

Професійна рефлексія тісно пов’язана із загальною рефлексивною здатністю, зокрема, зі здатністю суб’єкта до усвідомлення власного життєвого досвіду, себе (своїх почуттів, думок, дій) в різних ситуаціях життєдіяльності. У дослідженнях соціальної психології особистості зазначається, що найбільш розвинена у “фахівців з людського спілкування” здатність проникати в особистісну сутність інших людей, налаштовуватися на іншу людину та обирати найбільш адекватний обставинам спосіб поведінки залежить значною мірою, від знання не лише цієї людини, але насамперед самого себе, від вміння свідомо управляти своєю поведінкою в різних ситуаціях спілкування. Професійна діяльність соціального працівника вимагає розвитку цієї здатності як однієї з ключових фахових компетенцій. Забезпечується вона активізацією ряду рефлексивних засобів, що є складовими професійної рефлексії соціального працівника. Недостатність професійної рефлексії проявляється, зокрема, у рішеннях, які доводиться приймати соціальному працівникові в умовах прямої взаємодії з клієнтом. Більшість дослідників проблеми прийняття рішень в інтерактивних умовах визнають, що людина в таких ситуаціях чинить швидше імпульсивно, ніж рефлексивно, спираючись на інтуїцію, а не на раціональні розмірковування, вибираючи звичний спосіб поведінки.

Отже, зміст професійної рефлексії соціального працівника визначається комунікативним характером фахової діяльності спеціаліста цієї сфери, змістом окремих професійних задач, які вирішуються в процесі роботи та обумовлюється її специфікою. Особливістю безпосередньої взаємодії соціального працівника і клієнта є активна суб’єктна позиція соціального працівника, яка вимагає від нього прийняття особистої відповідальності за прийняті рішення і їх наслідки у вигляді змін життєдіяльної ситуації клієнта. Ця особливість взаємодії соціального працівника і клієнта визначає загальну специфіку соціальної роботи як професійної діяльності з підвищеним рівнем психологічного навантаження, високим ступенем ризику переживання стресових ситуацій та розвитку синдрому “емоційного згорання” [4]. Саме тому надзвичайно актуальним і важливим є такий напрямок супервізії, як профілактика професійних

ризиків. Одним із засобів профілактики професійних ризиків, поряд з традиційними методами релаксації, емоційного відреагування і т.д., є застосування технологій самоаналізу, в основі яких лежить схема “рефлексивного виходу”.

Отже, професійна рефлексія – це співвіднесення себе, своїх можливостей, своїх дій з тим, чого вимагає робота. Рефлексія як система методів і засобів вивчення професійного рівня спеціаліста створює основу для виявлення ускладнень в роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дозволяє визначити сильні сторони фахівця та конкретні способи їх розвитку й укріплення в індивідуальному стилі фахової діяльності. Саме тут, на нашу думку, лежать основи визначення місця й значення професійної рефлексії як важливої складової супервізії у розвитку професіоналізму фахівця. А задачею науковців має бути створення теоретичних розробок та практичних рекомендацій щодо рефлексивного забезпечення супервізії.

Слід зазначити, що більшістю дослідників професійна рефлексія розглядається з точки зору здійснення контрольної-оцінювальної функції та пов’язується лише із завершальним етапом вирішення професійного завдання; проте вона не зводиться до процедури підбиття підсумків професійної діяльності. В основі рефлексії лежить універсальний механізм, що діє за принципом зворотного зв’язку (зворотна афферентація по П.К. Анохіну). Цей принцип проявляється на різних рівнях саморегуляції індивіда: від нейрофізіологічного до особистісного. Як вважають дослідники, на рівні самосвідомості принцип зворотного зв’язку втілюється в так званій “нормальній подвійності” людського Я [9, с. 49]: а) Я як суб’єкт, що усвідомлює та регулює свої дії; б) Я як об’єкт, що виконує свої дії. Таким чином, “інтелектуальне Я” людини реалізує управлінське самовідношення щодо мислення. Однак глибинна проблема рефлексії полягає в тому, що підтримання такого “подвійного стану” – досить складне завдання. Вихід в рефлексивну позицію сам по собі є значимим інтелектуальним зусиллям. Крім того, він може ускладнюватись в зв’язку з наявністю глибоких емоційних переживань з приводу професійної ситуації, або неусвідомлюваним страхом перед тим, що потрібно буде самому собі зізнатися у власних помилках.

Супервізія дозволяє здійснити цей крок менш болісно. Задача супервізора – дати можливість супервізованому почуватися безпечно, вільно виражати себе і максимально сприяти цьому вираженню [6]. Йдеться про те, що супервізор не просто дає свою оцінку винесеному на супервізію випадку чи прямі рекомендації щодо вдосконалення дій фахівця; його завданням є допомогти супервізованому самому

віднайти рішення щодо вдосконалення власної діяльності. Дж. Флемінг та Т. Бенедек, аналізуючи супервізію в психотерапії, зазначають, що “супервізором зазвичай є той, хто на консультації обирає для розгляду не лише випадок з практики, але і метод його розгляду ... визначає, яким чином стажер повинен аналізувати певний випадок” [6, с. 16]. Вони описують три види навчання: 1) імітаційне (в основі якого лежить несвідома ідентифікація з супервізором), 2) коректуюче (розглядає різні підходи до інтерпретації та бесіди з клієнтом в контексті теорії і методів, обраних супервізованим, 3) творче навчання (в процесі якого інформація про динаміку несвідомих конфліктів та міжособистісних стосунків, про терапію та методику виявляється джерелом нового розуміння терапевтичного переживання і досвіду, що призводить до усвідомлення нових підходів у вирішенні терапевтичної задачі [6, с. 26].

Зазначена типологія відображає закономірності розвитку рефлексивної здатності фахівця. “Нерефлексивний” соціальний працівник працює “за зразком”, використовуючи відомі йому схеми діяльності та її аналізу. В окремих випадках ці схеми не спрацьовують, і професійна ситуація проблематизується. Усвідомлення існування іншого підходу, іншої думки чи позиції щодо професійної ситуації стає основою для розгортання глибокої, смислової рефлексії, яка дає відповідь на питання: а яка ж власне моя позиція і що я можу зробити, щоб моя діяльність була більш ефективною.

Отже, соціальний працівник, що безпосередньо взаємодіє з клієнтами, з високим рівнем ймовірності переживатиме професійні ситуації, проблематизація яких пов’язана зі специфікою цієї взаємодії. Проблемність професійної ситуації сприймається фахівцем як її розрив, коли об’єктивні протиріччя в діяльності внутрішньо особистість переживає як суперечність між різними структурами власної свідомості. Задіяння рефлексії виступає як умова подолання розривів у професійній ситуації. Виходячи з цього, нами визначено основні фактори ускладнення професійної ситуації соціального працівника, які можуть спричинити зазначені розриви: 1) необхідність дотримання логіки процесуальності соціального втручання та здійснення контролю результатів на кожному з його етапів; 2) наявність у фахівця певних особистісних властивостей, які утруднюють процес взаємодії з клієнтом; 3) необхідність вийти в рефлексивну позицію щодо самого себе, клієнта, його проблеми та спільної з ним діяльності з її подолання, а також необхідність здійснювати рефлексію за двох – себе і клієнта.

Звичайно, професійна рефлексія не обмежується сферою взаємодії соціального працівника і клієнта, а тим більше супервізія

не обмежується аналізом лише цієї системи. Як ми вже зазначали, крім системи практики та працівника (які, по суті, визначають основний предметний та операціональний зміст його професійної ситуації), процес супервізії охоплює також аспекти взаємодії команди й установи та установи й практики. В ході дослідження системи рефлексивних уявлень соціального працівника щодо професійної ситуації соціального втручання за допомогою методу репертуарних решіток Дж. Келлі нами було виявлено, що соціальні працівники, крім конструктів, які відображають усвідомлення себе, свого самовідчуття та самопозиціювання в професійній ситуації, осмислення особливостей проблемної ситуації, з приводу якої організована взаємодія з клієнтом, та особливостей цієї взаємодії, а також усвідомлення і переоцінку способів перетворення, реорганізації ситуації соціального втручання, продукують також індивідуальні конструкти, що відображають результати рефлексії умов організації праці соціальних працівників і особливостей їх взаємовідносин з колегами та керівництвом. Ці конструкти можуть розглядатися, на нашу думку, як елементи рефлексії предметного й операціонального змісту професійної ситуації, що свідчать про виникнення проблемності саме в цій сфері. У тому ж дослідженні було з'ясовано, що недостатньо ефективні соціальні працівники продукують найбільше конструктів, які характеризують особливості взаємодії соціального працівника і клієнта та відображають негативні почуття, пов'язані з її проблематизацією (34%), натомість успішні фахівці продемонстрували найбільшу присутність конструктів (37%), що описують самовідчуття спеціаліста в професійній ситуації, його усвідомлення своїх можливостей та особистісних обмежень, а також оцінку ситуації як плацдарму для особистісного розвитку. При цьому переважна більшість досліджуваних зазначала, що у їхніх агенціях робота побудована таким чином, що для подібного самоаналізу найчастіше просто не вистачає часу, а обговорення складних випадків відбувається лише у разі їх надзвичайної проблемності на робочих зустрічах з планування діяльності або звітування. Звичайно, таке обговорення лише з великою натяжкою можна назвати супервізією.

Ці дані свідчать про існування у соціальних працівників актуальної потреби в створенні безпечного і конструктивно організованого середовища, в якому вони могли б відстежити, розкрити та проаналізувати свої думки і переживання та зняти проблемності “першого порядку”, аби далі працювати над самовдосконаленням. Забезпечити таке середовище може правильно зорганізована супервізія. Професійна рефлексія має бути ключовим

пунктом у процесі супервізії. Це забезпечує актуалізацію потреб особистісного розвитку супервізованого, підвищення вмотивованості та якості професійного навчання. Крім того, завдяки рефлексії сама супервізія стає більш якісною, глибокою, структурованою. Вихід у рефлексивну позицію забезпечує послаблення або навіть повне зняття супротиву, що вивільняє потенціал переходу від корекційного до творчого навчання в супервізії.

Тому, здійснивши аналіз та узагальнення існуючих уявлень щодо змісту рефлексії, ми визначили її як особливу здатність, що базується на самоставленні і покладанні себе у якості об'єкта усвідомлення й аналізу. Професійна рефлексія соціального працівника, що забезпечує його взаємодію з клієнтом, дозволяє на різних рівнях розв'язувати окремі аспекти проблемності професійної ситуації. Проте особливістю рефлексивних процесів є складність власне виходу в рефлексивну позицію, беручи до уваги, що спеціаліст одночасно "під'єднаний" до трьох систем – компонентів інтеракції – когнітивного, афективно-емоційного та конативного, та є суб'єктом щонайменше трьох систем взаємовідносин – з клієнтом, з командою, та з установою. Визнання того факту, що професійна рефлексія є одним з провідних засобів підвищення професіоналізму фахівця, актуалізує питання забезпечення сприятливих умов для розгортання професійної рефлексії. Здійснити це можна з допомогою технології супервізії, в процесі якої супервізор допомагає супервізованому вибудувати рефлексивний простір, в якому йому буде комфортно і який буде підтримуватися силами супервізора достатньо довго, щоб супервізований зміг вирішити свою проблему. В процесі супервізії доцільним є використання інтерактивних рефлексивних технологій, які побудовані за таким принципом: входження в проблемну ситуацію – аналіз стандартних способів взаємодії – вихід за межі проблеми в рефлексивну позицію – реалізація знайденого принципу рішення.

### **Список використаних джерел**

1. Алексеев Н.Г. Рефлексия и сознание / Н.Г. Алексеев // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы: тезисы докладов к VI Всесоюзному съезду общества психологов СССР. – М., 1983. – Ч.2. – С. 247-249.
2. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонар. установах / А.Браун, А.Боурн; Пер. з англ. Т. Семигіної. – К.: Унів. вид-во "Пульсари", 2003. – 240 с.

3. Вульфов Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б.З. Вульфов // *Magister*. – 1995. – №1. – С. 71-79.
4. Горішна Н. Супервізія у практиці соціальної роботи та підготовки соціальних працівників у США / Н. Горішна // *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”*. – Ужгород, 2008. – № 15. – Режим доступу: [http://www.nbuu.gov.ua/portal/natural/NVUU/Ped/2008\\_15/horishna.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/natural/NVUU/Ped/2008_15/horishna.pdf)
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
6. Джейкобс Д. Супервизорство: Техника и методы корректирующих консультаций / Д. Джейкобс, Д. Мейер. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 235 с. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/library/supervision>
7. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
8. Корнюшина Р.В. Зарубежный опыт социальной работы / Р.В. Корнюшина. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 85 с.
9. Кулюткин Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.
10. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук / Е.В. Лушпаева. – М., 1989. – 20 с.
11. Савенко О.А. До проблеми дослідження рефлексії / О.А. Савенко // *Наукові записки Інституту імені Г.С. Костюка АПН України* / [ред. С.Д. Максименко]. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2007. – Вип. 35. – 632 с.
12. Савчук О.М. Використання моделі супервізії в соціальній роботі / О.М. Савчук // *Збірник тез конференції “Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров’я: як Україні досягти європейського рівня якості послуг?”*. – К., 2007. – С. 224-227.
13. Ставкова С.Г. Супервізія – метод професійного становлення соціальних працівників: історичний аспект / С.Г. Ставкова // *Соціальна робота в Україні: теорія і практика: наук.-метод. журн.* – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова: Держ. соц.

служба для сім'ї, дітей та молоді: БО “Фонд соц. роботи”: ВГО “Ліга соц. працівників України”. – 2007. – №2 (Квіт.-черв.). – С. 35-40.

14. Цыганова Е.С. Супервизорство как новая технология социальной работы в России / Е.С. Цыганова, А.Ф. Маскалева // Вестник Российского государственного социального университета в г. Красноярске. – Красноярск, 2007. – Режим доступа: <http://kraspubl.ru/content/view/51/48/>

The article is devoted to the problem of professional reflection in supervision of social worker which directly co-operates with clients. There is close interconnection is determined between supervision and reflection. Thus supervision organizes (in time and spacious) the processes of professional reflection. Supervision plays the role of container for professional situations, converting them into the realized experience which determines creative learning and self development.

**Keywords:** reflection, social worker, supervision, professional situation, interaction, professionalism.

*Отримано: 15.02.2010*

**УДК 159.942 – 053.6**

*Н.І.Бігун*

## **Особистісна симптоматика психогенних депресивних розладів у підлітків**

Стаття присвячена проблемі психогенних депресивних розладів у підлітків. У розвідці представлено аналіз особистісних симптомів депресії у школярів підліткового віку.

**Ключові слова:** депресія, підлітковий вік, особистість, особистісний розвиток, особистісний симптом.

Статья посвящена проблеме психогенных депрессивных расстройств у подростков. В работе представлен анализ личностных симптомов депрессии у школьников подросткового возраста.

**Ключевые слова:** депрессия, подростковый возраст, личность, личностный подход, личностный симптом.

Проблема депресивних розладів у сучасному суспільстві набуває світового глобального характеру. Згідно з статистичними даними



ВОЗ депресія на сьогодні є однією з найбільш поширених форм психічної патології. Фахівці прогнозують подальше зростання чисельності людей з депресивними розладами.

Особливої уваги науковців заслуговує проблема підліткових депресій. Це зумовлено рядом вагомих причин: 1) в силу того, що на проблему депресії у дітей та підлітків увагу науковців було звернено значно пізніше, кількість досліджень, присвячених їй, набагато менше, ніж депресіям у дорослих; 2) недостатність даних про особливості терапії підліткових депресій, створення психологічних умов розвитку особистості підлітків як способу подолання депресивного розладу; 3) депресивні розлади особливо небезпечні у підлітковий період, коли тонкі структури особистості дитини є незахищеними перед руйнівною силою депресії, що може мати негативні наслідки у вигляді асоціальних поведінкових проявів, формування небажаних рис характеру, глибоких внутрішніх конфліктів, проблем у спілкуванні, навчанні, особистісному самовизначенні й самореалізації та ін. Тому розгортання депресії саме в цей час може негативно позначитись на особистісному розвитку підлітка, зокрема, провокувати формування преморбідних рис особистості та схильність до депресивних форм реагування на життєві труднощі, що, у свою чергу, є однією з передумов дистимії. Згідно з результатами наукових досліджень (McCullough J.P., Kaye A.L.) [2], підліткова депресія може перерости у дистимію – хронічний депресивний розлад настрою, що триває місяці, а то й роки. Американський професор Дж. Мак-Каллоу [2], який працює над проблемою хронічних депресивних розладів, зазначає, що більшість людей з дистиміями вперше пережили депресію у підлітковому віці.

Ми провели дослідження, що мало на меті виявлення особливостей виникнення та перебігу психогенних підліткових депресій, визначення причин, симптоматики і механізмів їх розгортання, виявлення особистісних характеристик депресивних підлітків. На основі аналізу отриманих експериментальних даних ми розробили та описали модель особистісної симптоматики депресивного розладу у підлітків. Дана модель відображає особливості виникнення і розгортання психогенної депресії у школярів підліткового віку. У ході дослідження виявлено, що симптоми преморбідних рис особистості набувають більшої виразності з настанням підліткового віку. На наш погляд, загострення властивостей, що входять до структури депресивної особистості, є закономірним. Воно обумовлено особливостями цього вікового періоду. Підлітковий вік відзначається сукупністю особливих психологічних умов особистісного розвитку індивіда, основу якої складає психологічна умова дихотомії

“дитинство-дорослість”. У нашому розумінні дихотомія “дитинство-дорослість” – фундаментальна характеристика феноменології найбільш масштабної і визначної у рамках онтогенезу трансформації – переходу від однієї моделі існування до принципово іншої. Такий перехід постає перед індивідом у його свідомості як завдання, як імператив, як необхідність розв’язання дихотомії. Це спонукає підлітка до зміни моделі дитячого існування, що вибудовується за принципом протекції на модель дорослого існування, базовим принципом якої є принцип самодостатності. Розв’язання цих проблем потребує розвиненої системи особистісної саморегуляції, таких базових її функцій, як функції ставлення до себе, самозахисту, самовираження, самоуправління, самореалізації.

Розвиток системи особистісної саморегуляції вимагає на наступному етапі вироблення механізмів сприйняття та здійснення впливу. Вплив – чинник дестабілізації і порушення балансу, що покликаний “нейтралізувати” система особистісної саморегуляції, використовуючи з цією метою відповідні внутрішньо-особистісні механізми і засоби. Одним з таких механізмів є механізм “Я”-толерантності до впливів. “Я”-толерантність – механізм особистісної саморегуляції, функціональне призначення якого полягає у збереженні особистісної функціональної рівноваги, цілісності та самодостатності у ситуації впливів, в тому числі деструктивних. Існує висока і низька “Я”-толерантність до впливу. Висока “Я”-толерантність характеризується високими показниками здатності системи особистісної саморегуляції до збереження рівноваги і продуктивного функціонування у процесі взаємодії з впливами. Низькій “Я”-толерантності властива тенденція до легкої втрати рівноваги і функціональної стабільності.

“Я”-толерантність як механізм системи особистісної саморегуляції складається з функціональних підсистем особистісної значущості і особистісної сенситивності. Ці дві підсистеми перебувають у зв’язках взаємодії та взаємообумовлення. Особистісна значущість впливу і його чинника закономірно формує стан особистісної сенситивності, що стає джерелом виникнення сукупності психологічних умов розвитку низької “Я”-толерантності відповідної змістової спрямованості, яка неминуче опиняється у контексті змістового поля внутрішньої або зовнішньої орієнтації відношення відповідності.

Між підсистемами особистісної значущості та особистісної сенситивності має місце закономірний зв’язок за параметром ступеня вираженості: чим більша особистісна значущість чинника або впливу, тим вищий рівень особистісної сенситивності; чим вищий

рівень особистісної сенситивності, тим нижчою виявляється “Я”-толерантність до чинника і впливу. Підсистема особистісної значущості виконує у структурі “Я”-толерантності, як показує аналіз моделі, функцію диференціюючого регулятора, що вирізняє і оцінює, передовсім, емпіричні ознаки деструктивності – конструктивності впливу. Компонент особистісності у цьому механізмі присутній як принципова психологічна умова, сутність якої найбільш точно віддзеркалює формула “надавати особистісної значущості”. Надаючи особистісної значущості чомусь, індивід свідомо чи несвідомо продукує у структурі свого “Я” тенденцію особистісної сенситивності, що виявляється у підвищеній залежності від впливу і змінах у системі ставлення, викликаних його дією. Змін зазнає, зазвичай, така функція особистісної саморегуляції, як ставлення до себе.

Такі зміни відбуваються і у випадку дії конструктивних впливів, і у випадку дії деструктивних впливів. Однак більш яскраво і наочно взаємозв’язок особистісної сенситивності і ставлення до себе ілюструють ситуації дії деструктивних впливів. У особистісно сенситивних підлітків деструктивний вплив викликає дестабілізацію деструктивного характеру у системі особистісної саморегуляції, внаслідок якої ураженою виявляється у першу чергу функція ставлення до себе: з’являється тенденція негативної оцінки себе і переживань своєї життєвої непродуктивності у тому чи іншому відношенні та аспекті.

У виникненні депресивних розладів психологічні умови, що пов’язані з особливостями механізму “Я”-толерантності, мають вирішальне значення, оскільки саме характеристики “Я”-толерантності індивіда визначають зміст його вразливості, тривожності, тобто того, чого він боїться і що примушує знижувати рівень позитивного ставлення до себе, оплачуючи цю самодевальвацію депресивними стражданнями тощо. Комплекс психологічних умов “висока особистісна значущість впливу – висока особистісна сенситивність – низька “Я”-толерантність” закономірно функціонально актуалізується у ситуації виникнення деструктивного впливу, і у випадку його сприйняття, і у випадку його здійснення.

Депресивні розлади зароджуються і розгортаються у структурі особистості впливозалежних підлітків, тобто підлітків з низькою “Я”-толерантністю до впливів як особистісною властивістю гіпертрофії деструктивного значення впливу. Поняття низької “Я”-толерантності асоціюється, як правило, із слабкою здатністю до самозахисту. Однак не менш важливою її складовою є схильність підлітка до гіпертрофії деструктивного значення впливів як ефектів

функціонування зовнішньої орієнтації відношення відповідності. Психологічна умова гіпертрофії, надання надмірного особистісного значення деструктивності впливу виступає основою, на якій поступово утворюється потенціал депресивних розладів. Ця психологічна умова функціонально виявляє себе у тому, що підліток, в якого вона сформована, схильний до надання негативного, руйнівного, а відтак, загрозливого значення будь-якій життєвій ситуації, проблемі, впливові. Фіксованість на негативі є ознакою сформованості всього того комплексу властивостей, орієнтацій і механізмів, який прийнято називати депресивною особистістю, що визначає спосіб ставлення до впливу в ситуаціях його сприйняття і здійснення.

Психологічна умова такої фіксованості є базовою психологічною умовою депресогенезу, виникнення і розгортання депресивних розладів. Це пояснюється тим, що внаслідок дії зазначених механізмів відбувається накопичення потенціалу деструктивного сприйняття свідомості і поведінки із спрямованістю на себе. На цій основі виникає, розвивається і формується увесь той комплекс внутрішньо-особистісних умов і механізмів, дія яких призводить до зниження або й блокування життєвої продуктивності підлітка.

На нашу думку, депресія – це обумовлена тенденціями деперсоналізації (розладів “Я”, функцій особистісної саморегуляції), втрата життєвої продуктивності, що викликає розгортання внутрішніх і зовнішніх деструктивних процесів у життєдіяльності індивіда, а також пов’язаних з ними душевних страждань та інволюцій.

Типовим, найбільш поширеним симптомом такого виду життєвої непродуктивності є невдоволення своїм “Я” і негативні переживання, продуковані цим невдоволенням. Цей симптом знаменує зародження такого виду саморуйнівного процесу, як негативне ставлення до себе. Тут його можна визначити як найлегшу форму аутодеструктивності, обмежену у часі, просторі та ступені вираженості. Негативне ставлення до себе виявляється у цьому випадку епізодично, торкається окремих індивідуальних якостей та аспектів життєдіяльності. В силу вираженої особистісної сенситивності підлітки з легкою формою депресивного розладу виявляють схильність до гіпертрофії особистісного значення відповідності свого “Я” показникам зовнішньої орієнтації відношення відповідності. Внаслідок цього у них спостерігається знижена “Я”-толерантність до випадків зазначеного типу невідповідності, а також до інших деструктивних впливів. Незначно підвищений рівень загальної особистісної тривожності прив’язаний саме до деформованої таким чином функції ставлення до себе. Сформованість психологічної умови негативного

ставлення до себе робить підлітка уразливим щодо оцінок оточуючих на свою адресу, особливо негативних оцінок, а також своїх невдач. Саме вони у переважній більшості випадків зумовлюють болісні переживання почуття неповноцінності, що виступають власне складовою депресивного розладу легкої форми. Такі переживання є нетривалими, вони відносно легко долаються і викликають лише епізодичне зниження життєвої продуктивності.

Епізоди зниження життєвої продуктивності, що виявляють присутність у досвіді кожного підлітка, практично неможливо відмежувати від проявів зниження життєвої продуктивності як наслідку виникнення легкої форми депресивних розладів. Феноменологія і симптоматика і в першому, і в другому випадку знаходиться поза зоною впливу тяжких і катастрофічних життєвих обставин. Прояви депресивного характеру виникають у підлітків у контексті звичних життєвих обставин, тобто обставин, до яких вони змушені були у той чи інший спосіб адаптуватися (система взаємовпливів, що склалася у сім'ї), але ускладнених психологічною умовою виникнення підліткової дихотомії. Ускладнення, які викликані цією обставиною, виявляються передовсім у дестабілізації системи особистісної саморегуляції, її функцій. Це призводить до об'єктивного зростання кількості і сили деструктивності в особистісному просторі підлітка. Одночасно посилюється його загальна уразливість та особистісна сенситивність.

З актуалізацією деструктивних самовпливів різко зростають тенденції критично-негативного ставлення до себе. Настає період прискіпливого самопізнання, вивчення і оцінювання своїх властивостей, серед яких найбільшу увагу привертають ті, що з позиції неусвідомлюваного, але діючого ідеалу дорослості, не відповідають йому. Вони оцінюються негативно. Далі їх "негативність" гіпертрофується, що призводить до виникнення ефекту збільшувальної лінзи: підліток фіксується на негативі, що потрапив у фокус його ураженої самосвідомості, і отримує, часто вперше у житті, досвід неприємного гострого переживання душевного болю своєї невідповідності-непридатності і разом з ним досвід депресивного переживання.

У ситуаціях деструктивного впливу, наприклад, агресії з боку оточуючих, підліток виявляє нездатність, або послаблену здатність чинити опір таким впливам. Як наслідок – деструктивний вплив у момент його здійснення практично безперешкодно проникає в особистісний простір підлітка, уражає його "Я", паралізує механізми особистісного захисту, що породжує феномен відстрочки захисної реакції: підліток знаходить варіант відповіді на агресивний вплив, але вже за межами ситуації його безпосереднього сприйняття. За своїм

психологічним змістом латентний період, тобто час від сприйняття впливу до реакції на нього, є періодом переживання приниження, сорому, пригнічення “Я”, прийняття осуду, невдоволення своєю беззахисністю та його екстраполяцією на ставлення до себе загалом. Інтегруючись, подібні переживання утворюють депресивний епізод. Накопичення досвіду переживання таких епізодів формує основу для виникнення легкої форми депресивного розладу, оскільки накопичення цього досвіду є по своїй суті ні чим іншим, як накопиченням досвіду особистісних втрат. Якщо такий досвід не врівноважується досвідом особистісних здобутків, то він закладає підвалини формування у підлітка Я-концепції людини втрат.

Зовнішніми симптомами депресії у підлітка з деформацією функції самозахисту є пасивність, залежність, пригніченість поведінки у ситуаціях сприйняття деструктивного впливу. Характерною є міміка розгубленої, враженої, винної у скоєнні невідповідного і негідного вчинку дитини. Протягом латентного періоду підліток виявляє ознаки фіксованості на колізіях, пов’язаних із деструктивним епізодом, – йому важко відволіктися від тяжких переживань і думок. Вираз обличчя у нього надмірно серйозний, погляд відсторонений і сам він постійно “вислизає” за межі ситуації “тут – і – тепер”.

Специфічний симптомокомплекс утворює депресивне пригнічення функції самовираження. Його складовими є такі симптоми, як загальне згортання активності, різке зниження рівня комунікабельності, поява замкнутості й мовчазності, редукція експресивності, що виявляється у відмові від тих форм активності, які раніше були джерелом задоволення і радості. Підліток стає надмірно стриманим, його експресія набуває мінорного забарвлення: через підкреслену індиферентність проглядає сум, тривожність, стурбованість, заглибленість у свій внутрішній стан. На тлі цих проявів може зростати значення внутрішніх способів самовираження, що пояснює факти появи інтересу до ведення щоденника, написання віршів, сприймання серйозної музики, гри на музичному інструменті тощо.

Значний вплив на роботу функції самовираження справляє властивість, що є складовою особистісної сенситивності, – сором’язливість. В умовах депресивного розладу вона поглиблюється співрозмірно до ступеня його вираженості, сковуючи і без того надмірно стримувану підлітком самоекспресію. Вже за легкої форми депресії сором’язливість набуває хворобливого характеру, перешкоджаючи підлітку ефективно себе репрезентувати і бути зрозумілим для оточуючих. Саме ця обставина часто є джерелом страждань, що переростають у депресивні переживання. Сором’яз-

ливність є симптомом самодостатнім: її наявність виступає достатньою підставою для припущення про те, що потреба підлітка у самовираженні депривується і йому відомий смак депресивного переживання. З браком, недостатністю самовираження пов'язана депривація глибинної потреби в особистісному функціонуванні та розвитку, яку можна вважати фундаментальною психологічною умовою виникнення депресивних розладів.

Однією з функціональних психологічних умов виникнення депресії і, одночасно, одним з особистісних симптомів її прояву є недостатній рівень розвитку функції самоуправління. Це виявляється передовсім у зниженій здатності свідомого регулювання перебігу образів впливів, які внаслідок цього легко проникають в особистісний простір підлітка, опановують його емоціями, почуттями, настроями і психічними станами. Емпірично це виявляється у симптомах вразливості, нездатності відволікатися від образів подій, що справили вплив, психологічній залежності від них, у безсиллі перед некерованістю і спонтанністю процесу їх самовідтворення. За таких умов ситуація потужного деструктивного впливу закономірно викликає особистісні розлади депресивного характеру, які характеризуються симптомами тимчасової, ситуативної втрати підлітком самоконтролю та здатності до управління своїми станами. При легких формах депресії подібна втрата є нетривалою з відносно швидким виходом зі стану пригніченості. Симптоматичними тут є самодостатність та здатність до самовідновлення. При помірній та важкій депресії самовідновлення здатності до управління своїми станами значно ускладнюється або й взагалі втрачається (у випадку важкого депресивного розладу).

Найбільш доступними для спостереження є симптоми ураження депресією функції самореалізації. Наслідком такого ураження є зниження продуктивності життєдіяльності, загальної або часткової. Воно характеризується спадом активності відповідного змісту, індиферентністю, апатією, наявністю відрази до того чи іншого виду діяльності, зниженням або втратою результативності. У підлітка може спостерігатися зниження успішності у навчанні, інтересу до стійкого хобі, до спілкування. Підліток поводить себе, як втомлена від життя людина. Втрата продуктивності може викликати страждання, особливо за умови її осуду з боку дорослих чи ровесників.

Підліток з легкою формою депресивного розладу занурений у щире переживання теперішнього моменту подібно до того, як переживає відмову у задоволенні бажання дитина дошкільного віку, – у цьому переживанні майбутнього немає, а тому це переживання не виходить за межі теперішньої ситуації і не заповнює змісту наступних ситуацій.

У підлітків, які перебувають у стані помірної депресії, на фоні пригнічення функції самореалізації виникає симптом нездоланності труднощів і перешкод, психологічний зміст якого полягає у гіпертрофії життєвого значення труднощів і перешкод, а також параметрів ресурсів, необхідних для їх подолання. Життя у сприйнятті підлітка з помірною формою депресивного розладу здається суцільним негативом, а сам він через гіпертрофію цього негативу і своєї вини у його створенні – оточеним кільцем нерозв'язних проблем.

Важка форма депресії характеризується глибокою деформацією та регресією функцій системи особистісної саморегуляції, зниженням чи втратою їх продуктивності. Пригнічення функції самореалізації проявляється передусім в паралічі мотивації і бажань. Підлітки втрачають інтерес до навчання, спілкування, розваг, що неодмінно веде за собою значне послаблення соціальної активності та різке погіршення шкільної успішності.

Критерії розрізнення форм депресії є недостатньо чіткими, це ускладнює процес постановки діагнозу. Труднощі у розпізнаванні депресивних станів зумовлюються ще й тим, що майже всі психічні і соматичні прояви, котрі діагностуються в рамках депресії, нерідко супроводжують й інші хворобливі стани. Розпізнати депресію у підлітків значно складніше, ніж у дорослих людей. Складність діагностики підліткових депресій зумовлюється специфікою даного віку і тим, що їх прояви часто носять атиповий, поліморфний характер.

Отже, на основі аналізу результатів дослідження ми розробили та описали модель особистісної симптоматики психогенних депресивних розладів у підлітків. Дана модель ґрунтується на ідеї про те, що в основі виникнення підліткової депресії лежить система внутрішньо-психологічних умов, які зумовлюють механізми та особистісну симптоматику її розгортання: деформації і дизбаланс системи особистісної саморегуляції – знижена або заблокована продуктивність функції ставлення до себе, самозахисту, самовираження, самоуправління, самореалізації (занижена самооцінка, нонвалідні тенденції у ставленні до себе; дизбаланс функцій самозахисту і самовираження); деформації підсистеми особистісної значущості і особистісної сенситивності – продукування гіпертрофованих образів впливу та їх особистісної значущості, протекційні очікування щодо деструктивних впливів; трансформації особистісного значення впливу у деструктивне, суб'єктивне продукування віртуального депресивного середовища; низька "Я"-толерантність до деструктивних впливів як інтегральне вираження внутрішньо-



особистісних передумов та умов розвитку депресивних розладів.

Аналіз результатів наукових досліджень депресивних розладів у підлітків свідчить про те, що незалежно від особливостей їх виникнення і перебігу, сферою, яка при цьому неминуче зазнає ураження, є особистість, зокрема система особистісної саморегуляції. Питома вага особистісних чинників у депресогенезі є такою значною, що визначення депресії як особистісного розладу не виглядає перебільшенням.

#### Список використаних джерел

1. Ефремов В.С. Основы суицидологии / В.С. Ефремов. – СПб.: Диалект, 2004. – 480 с.
2. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии / Дж. Мак-Каллоу; перев. с англ. Н. Алексеевой, О. Исаковой. – СПб.: Речь, 2003. – 368 с.

The article is devoted the problem of the depressed disorders for the teens. The analysis of personality symptoms of adolescent's depression is represented in the article.

**Key words:** depression, puberty's period, personality, personality development, personality symptom.

*Отримано: 25.02.2010*

УДК 37.015.31:17.022.1

*Н.М.Білоусова*

## **Вивчення психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів**

У статті розкриваються науково-теоретичні основи дослідження психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів.

**Ключові слова:** психологічні чинники, почуття власної гідності, емоційно-ціннісне самоставлення, самоповага, самооїнка, самоприйняття, молодший школяр.

В статтю розглядаються науково-теоретичні основи дослідження психологічних факторів розвитку почуття власного гідності у молодших школярів.

**Ключеві слова:** психологічні фактори, почуття власного гідності, емоційно-ціннісне ставлення, самоповага, самооцінка, молодший школяр.

### **Постановка проблеми**

В умовах гуманізації освіти психолого-педагогічна наука продовжує пошук нових шляхів розвитку і виховання підліткової особистості, здатної відстоювати власну позицію, діяти самостійно і відповідально. Сучасне виховання на основі особистісно орієнтованого підходу ґрунтується на визнанні самоцінності особистості, її духовності та суверенності. Його метою є розвиток людини як неповторної особистості, творця самої себе і свого життя. Орієнтація на формування особистості, якій притаманні такі морально-духовні якості, як почуття власної гідності, прагнення служити людям, почуття порядності, відповідальності, справедливості, на нашу думку, є умовою розвитку особи, що має самостійну громадянську позицію.

Питання морального розвитку особистості особливо стає актуальним в молодшому шкільному віці, оскільки цей вік вважається чутливим до розвитку моральних почуттів, на що вказували Л.Кольберг, Е.Еріксон, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.С.Мухіна, А.В.Петровський, Д.І.Фельдштейн, Д.В.Ельконін та інші дослідники.

**Аналіз джерел.** У психології феномен почуття власної гідності вивчається в контексті розгляду низки проблем: самоставлення (І.Д.Бех, О.М.Колишко, С.Р.Пантілеев, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн, Н.І.Сарджвеладзе); глобальної самооцінки (А.Бандура, М.Вагнер, У.Джеймс, О.П.Колеснік, Д.Макдауел, М.Якобі); самоповаги (І.Д.Бех, І.С.Кон, Ч.Х.Кулі, В.Г.Маралов, В.П.Савел'єв, В.Ф.Сафін); сили Я (Ф.В.Бассін, І.С.Кон, В.М.Куніцина); моральної самосвідомості (І.С.Булах, І.С.Кон, В.А.Малахов, В.В.Столін).

Представники зарубіжної психології розглядали окремі аспекти почуття власної гідності, зокрема, в межах теорії "дзеркального Я" (Ч.Х.Кулі), як характеристику зрілої особистості і поняття "пропріум" (Г.У.Оллпорт), в межах концепції ієрархії потреб особистості (А.Маслоу), як прийняття себе особистістю (К.Роджерс), як самоставлення особистості (Дж.Хетті), природу гідної поведінки особистості (Дж.Каган), як самоцінність особистості (М.Якобі), характеристику людини з почуттям власної гідності, критерії почуття власної гідності (Т.Шибутані), як афектні самооцінки (Д.Капрара та Д.Сервон).

У працях психологів ближнього зарубіжжя в прямій постановці деякі аспекти проблеми психологічної сутності феномена почуття власної гідності висвітлюються в працях О.В.Брушлинського, Ю.Є.Зайцевої, Т.В.Коротковських, В.С.Мухіної, В.І.Слободчикова та Є.І.Ісаєва, В.В.Століна.

Вітчизняні вчені (І.Д.Бех, І.С.Булах, Н.О.Яцюк) в своїх дослідженнях торкаються деяких аспектів почуття власної гідності і розглядають його як вид самоствавлення, повагу до себе, провідне моральне самопочуття, пов'язане з оцінкою своїх здібностей та можливостей як таких, що допомагають людині долати власні вади та об'єктивні перешкоди задля досягнень моральних цілей.

Проведений нами науково-теоретичний аналіз літератури показує, що досліджень, які були присвячені вивченню психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів, здійснено не було, тоді як знання про них є важливими для спрямування процесу морального розвитку особистості в цьому віці. Отже, виникає необхідність вивчення психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів не як супутніх та побіжних до інших проблем, а як самостійного явища.

**Мета даної статті** – розкрити науково-теоретичні основи дослідження психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів.

#### **Виклад основного матеріалу**

Аналіз наукових праць засвідчує, що почуття власної гідності часто розглядається як вид самоствавлення (І.Д.Бех, П.А.Кравченко), моральна чеснота (В.П.Савельєв), моральна цінність людини, позитивна якість (М.Ф.Юрій), феномен самосвідомості (В.В.Столін) і конкретизується як феномен саме моральної самосвідомості (І.С.Булах, Ф.В.Кадол, І.С.Кон, В.А.Малахов), як складне інтегративне особистісне утворення (Ф.В.Кадол, Т.В.Коротковських, О.В.Шишмакова), як емоційно-оцінне ставлення (Н.Г.Ємузова), особистісна диспозиція (Ю.Є.Зайцева).

Проведений нами науково-теоретичний аналіз різних наукових джерел (філософських, психологічних, педагогічних) дає нам можливість розглядати почуття власної гідності як феномен моральної самосвідомості.

Структура моральної самосвідомості була обґрунтована й досліджена багатьма психологами (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, І.С.Кон, Р.В.Павелків) і визначена як єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

До основних елементів когнітивного компоненту моральної самосвідомості дослідники відносять моральні знання, моральні

переконання, моральну рефлексію; емоційно-ціннісного – моральні цінності, моральні почуття, моральну самооцінку; поведінкового – моральну саморегуляцію. Моральними почуттями психологи називають почуття справедливості, обов'язку, совісті, честі, гідності, щастя [7].

Моральні почуття в психології розглядаються як відображення ставлення індивіда до різних сторін соціального життя. Вони визначають особливості нормативно-ціннісних взаємин з іншими людьми (наприклад, почуття любові, ненависті, довіри, співчуття, ревності, жалю, заздрості), відображають ставлення до себе (почуття гордості, честі) і до своїх моральних поразок (почуття звинувачення, сорому, каяття) [17; 23].

В своєму дослідженні ми розглядаємо почуття власної гідності як емоційно-ціннісне самоставлення [2].

Емоційно-ціннісне ставлення до себе відображає ставлення людини до себе в цілому чи до окремих сторін своєї особистості, діяльності і т.п. й проявляється в самоповазі, почутті власної гідності, самооцінці та рівні домагань [6].

Вважається, що теоретичні основи розуміння поняття „емоційно-ціннісне самоставлення” як компонента самосвідомості були закладені І.І.Чесноковою. Дослідниця визначила даний феномен як специфічний вид емоційного переживання, в якому відображається власне ставлення особистості до того, що вона дізнається, розуміє, “відкриває” відносно самої себе [20].

С.Р.Пантілеєв виділив дві різні за семантичним змістом спільно функціонуючі підсистеми: оцінну й емоційно-ціннісну. У разі оцінки самоставлення визначається як самоповага, відчуття компетентності, відчуття ефективності. Емоційний вияв самоставлення позначається як аутосимпатія, почуття власної гідності, самоцінність, самоприйняття [15].

К.Роджерс складовими поняттями “ставлення до себе” називав самооцінку (оцінку себе як носія певних властивостей і достоїнств) і самоприйняття (схвалення себе як унікальної індивідуальності, котрій притаманні не лише достоїнства, але й слабкості та недоліки) [25].

І.С.Булах до позитивних почуттів самоставлення відносить самоінтерес, самоприйняття та аутосимпатію, які супроводжують осмислені переживання: впевненість у собі, особистісна гідність, самоповага і самодостатність [4].

Як показують результати наукових досліджень, часто почуття власної гідності пов'язується з самооцінкою. Так, А.Бандура стверджував, що широкий спектр поведінки людини регулюється за допомогою реакцій самооцінки, які виражаються у формі задо-

воленості – незадоволеності собою, гордості за свої успіхи – самокритики [24].

Т.Шибутані зауважував, що людина з почуттям власної гідності високо цінує себе [21].

П.А.Жравченко зазначав, що активність гідності може бути відображенням самооцінки, яка відбиває певне ставлення індивіда до самого себе, до своїх особистих якостей, своєї поведінки. На ґрунті морального усвідомлення себе формується еталон самооцінки та критерії життереалізації [9].

На думку М.Розенберга, самооцінка відображає ступінь розвитку в індивіда почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього, що входить у сферу його Я. Дослідник робить висновок, що висока самооцінка – основа прийняття себе, а низька самооцінка передбачає самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості [26].

Л.В.Бороздіна вважає, що особистісний комфорт чи дискомфорт, самоприйняття, задоволеність собою є похідними від самооцінки [3].

Представлені дослідження дозволяють зробити висновок, що самоприйняття та самооцінка відображають ступінь розвитку емоційно-ціннісного самоставлення особистості і, відповідно, можуть вважатися складовими почуття власної гідності.

Продовжуючи пошук складових почуття власної гідності, ми звернулися до концепції ієрархії потреб особистості А.Маслоу, який виокремив: фізіологічні потреби, потреби в безпеці і захисті, в приналежності і любові, в самоповазі, в самоактуалізації, в особистому вдосконаленні. Описуючи потребу людини в самоповазі, вчений виділяв дві форми її прояву: потребу в самоповазі як таку (компетентність, впевненість, досягнення, незалежність, свобода) і потребу поваги з боку інших (престиж, визнання, репутація, статус, оцінка, прийняття). Задоволення потреби в самоповазі породжує відчуття впевненості в собі, усвідомлення своєї причетності до того, що відбувається і почуття власної гідності. Її фрустрація призводить до формування низької самооцінки, почуття неповноцінності, відчуття порожнечі, безглуздя існування, пасивності й залежності [13].

Схожу точку зору висловив В.Г.Маралов. Він зазначає, що самоповага переростає в людську гідність при нарощуванні і визріванні ціннісно-смислових констант. Це виявляється в задоволеності собою і прийнятті себе, позитивному ставленні до себе, узгодженості свого реального й ідеального “Я”, своїх домагань, успіху, усвідомленні власної гідності [12].

Д.Макдауел розглядав почуття власної гідності як “відчуття того, що ти є цілісним в душі, це можливість відчувати себе добре,

що ти сам собі подобаєшся; ти поважаєш себе, ти не соромишся того, як поводишся сам з собою. Це відчуття того, що з тобою все добре, що ти чистий, правильний, справжній. Це відчуття того, що ти достатньо хороший або вартий того, щоб люди прийняли тебе, любили тебе” [11, с.102].

Вищезазначене дає нам підставу виділити ще одну складову почуття власної гідності – самоповагу.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє зробити припущення, що складовими компонентами почуття власної гідності, як емоційно-ціннісного самоствавлення є самооцінка самоприйняття та самоповага.

М.Якобі розглядав самооцінку як відчуття власної цінності, самоповагу, усвідомлення того, як має діяти людина, якщо не хоче втратити свою людську гідність. При високій самооцінці у людини хороше, задовільне, “любляче” почуття до самої себе. Відповідно, від негативного оцінювання походять самоприниження і відчуття неповноцінності. Такі думки про самого себе пов’язані з оцінками значущих інших вже з раннього віку дитини [22].

В розумінні І.С.Кюна, самооцінка виражає міру прийняття або неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, яке є похідним від поєднання окремих самооцінок [8].

Отже, людині з розвинутим почуттям власної гідності має бути притаманна адекватна самооцінка. Це дозволить індивіду бути впевненим в собі, не переоцінювати і не недооцінювати власні достоїнства, толерантно ставитися до думок інших, не вбачати в кожній напруженій ситуації несправедливе ставлення до себе чи зазіхання на свою гідність.

Прийняття себе характеризують як визнання себе; схвалення себе; самоінтерес; безумовну любов до себе такого, який ти є; ставлення до себе як до особистості, гідної поваги та здатної до самостійного вибору; віру в себе і свої можливості; довіру до власної природи, організму (С.Л.Братченко, М.Р.Миронова, К.Роджерс, Н.І.Сарджвеладзе).

Самоприйняття виникає на основі знань людини про себе, детального аналізу своїх сильних і слабких якостей, їх оцінки та позитивного емоційного ставлення навіть до тих рис характеру, які людина відносить до слабких [12].

Отже, людині з почуттям власної гідності, на нашу думку, має бути притаманне безумовне самоприйняття як позитивне ставлення до себе, безумовне прийняття себе таким, яким ти є при збереженій критичності.

Важливою якістю самоствавлення особистості є самоповага як ціннісне судження про себе. Вона формується на основі ставлення до особистості оточуючих. Важливим у формуванні самоповаги, як основи почуття власної гідності, на думку К.О.Островської, є ціннісне ставлення до дійсності, що обумовлене становленням ціннісних орієнтацій дитини [14].

Почуття самоповаги визначають як гордість за власні досягнення (Г.Оллпорт); цілісне чуттєве ставлення до себе, до власних особливостей, вмінь (К.Блага, М.Шебек); особисте ціннісне судження, що виражається в установках індивіда до себе (схваленні або несхваленні), котрі вказують, якою мірою індивід вважає себе здібним, значущим, таким, що досягає успіху і є гідним (І.С.Кон); як властивість особистості, що характеризується відносно стійким, позитивно забарвленим ставленням до себе, акумулюючим узагальнені переживання своєї цінності для значущих людей та усвідомлення своїх чеснот (Н.М.Дятленко).

В нашому дослідженні ми будемо орієнтуватися на визначення самоповаги як особистого ціннісного судження, усвідомлення власної значущості, гордість за себе та власні досягнення.

Таким чином, розвитку почуття власної гідності, яке ми в своєму дослідженні розглядаємо як емоційно-ціннісне самоствавлення, сприяють такі психологічні чинники, як адекватна самооцінка, безумовне самоприйняття та самоповага.

Молодший шкільний вік називається періодом інтенсивного формування моральних почуттів і переконань [7].

Одним з основних показників розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці вважається виникнення рефлексії. Рефлексія є змістовною характеристикою суб'єктності молодшого школяра. Завдяки цьому процесу дитина розмірковує, розуміє, оцінює себе, навчається бачити себе очима іншої людини; оцінювати свою діяльність, розглядати власну поведінку з позиції соціальних норм як гідну чи негідну [1;16].

Ще одним з надбань цього віку, за І.Д.Бехом, є більш системний і диференційований процес індивідуалізації. Молодший школяр прагне виявити себе, виокремити своє "Я", протиставити себе іншим, висловити власну позицію щодо інших людей, отримати від них визнання своєї самостійності, прагне рівноправної позиції з іншими. Це забезпечує розвиток у учнів нового рівня самоусвідомлення в суспільстві, соціально відповідального самовизначення та розвитку їх потенційних особистісних можливостей, що реалізуються в різних видах предметної діяльності. Дитина молодшого шкільного віку знає, що відрізняється від інших і переживає свою індивідуальність, прагнучи утвердитися серед дорослих й однолітків [1].

Базальною потребою цього віку Р.П.Єфімкіна називає повагу. Так, молодший школяр висловлює претензію на повагу, на ставлення до нього як до дорослого, на визнання його суверенітету [5]. Прагнення самоствердитися стимулює молодшого школяра до нормативної поведінки для підтвердження власної гідності з боку дорослих. Індивідуальна емоційна зацікавленість у тому, щоб бути гідним самоповаги й поваги оточуючих, зумовлює розуміння необхідності та емоційної потреби відповідати позитивному моральному еталону [1]. Але слід зауважити, що прагнення до самоствердження у молодших школярів ще не займає в їх мотивації поведінки такого місця, як у підлітків, але саме в цьому віці формуються впевненість чи невпевненість у собі, почуття власної цінності, тобто те, що буде визначати їхнє майбутнє самоствердження [18].

Дослідники вказують, що на час завершення початкової школи в учнів відбувається зростання самоповаги, впевненості у собі та самоприйняття [7].

Щодо самооцінки молодшого школяра, то однією з її особливостей в цьому віці є те, що вона “нормально завищена”. Проте в ході онтогенезу у дитини зростає критичність, вимогливість до себе, підвищується ступінь адекватного ставлення до себе, усвідомлення розбіжності свого реального й ідеального “Я” [19]. В цьому віці відбувається перехід від конкретно-ситуативної самооцінки (оцінки своїх дій, вчинків) до більш узагальненої, яка стає можливою завдяки рефлексії. Якщо самооцінка занижена чи низька, це часто призводить до почуття власної неповноцінності, безнадійності. Успішне навчання, усвідомлення власних здібностей та вмінь якісно виконувати різні завдання призводить до становлення почуття компетентності, яке також вважається новоутворенням молодшого шкільного віку. На думку І.Ю.Кулагіної, якщо це почуття не формується, то у дитини знижується самооцінка, виникає почуття неповноцінності [10].

### **Висновки**

1. Почуття власної гідності належать до емоційно-ціннісного компонента в структурі моральної самосвідомості особистості.

2. Психологічними чинниками розвитку почуття власної гідності в молодшому шкільному віці, за нашим припущенням, можуть бути: становлення адекватної самооцінки, в основі якої лежать рефлексивні процеси розуміння дитиною, що вона собою являє, які якості, достоїнства та недоліки їй притаманні; безумовне самоприйняття – розуміння власної індивідуальності і значущості, прийняття своєї особистості з усіма проявами, приймаючи від-



повідальність за всі власні дії; високий рівень самоповаги, яка розвивається на основі позитивного образу „Я”, компетентності та успішності в діяльності.

**Перспективою подальшого дослідження є** емпіричне вивчення теоретично визначених психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів; розроблення та впровадження психологічної програми та системи методичних заходів оптимізації розвитку почуття власної гідності у молодшому шкільному віці.

### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Білоусова Н. Розвиток почуття власної гідності у молодших школярів / Н.Білоусова // Початкова школа. – 2008. – № 5. – С.4-6.
3. Бороздина Л.В. Теоретико-експериментальное исследование самооценки: дис. ... доктора психологических наук: 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологи” / Лидия Васильевна Бороздина. – М., 1999. – 413 с.
4. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: Автореф. на здобуття наук. ступеня доктора психологічних наук: 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І.С.Булах; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 42 с.
5. Ефимкина Р.П. Детская психология: методические указания / Р.П.Ефимкина. – М.-Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. – 326 с.
6. Дубровина И.В. Психология: [учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений] /И.В.Дубровина, Е.Е.Данилова, А.М.Прихожан; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 464 с.
7. Житарюк В.І. Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів: дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Василь Іванович Житарюк. – 2008. – 180 с.
8. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Кравченко П.А. Гідність людини як ціннісний принцип її соціального буття/ П.А.Кравченко // Філософські обрії. – 2003. – № 9. – С.168-177.

10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие / И.Ю.Кулагина – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
11. Макдауэлл Д. Его Образ – мой образ / Д.Макдауэлл – М.: Новая жизнь, 1996. – С.102.
12. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г.Маралов. – М.: Академия, 2002. – 251 с.
13. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г.Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
14. Островська К.О. Роль педагога у виборі ціннісних орієнтацій дітей молодшого шкільного віку / К.О.Островська // Тези міжн. конф. “Людина у світі духовної культури”. – Київ, 2002. – Ч. 2. – С.31-33.
15. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р.Пантелеев. – М.: МГУ, 1991. – 108 с.
16. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебн. пособие для студентов / Н.Ф.Талызина – М.: Академия, 1998. – 288 с.
17. Титаренко А.И. Структура нравственного сознания. Опыт этико-философского исследования /А.И.Титаренко – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
18. Трухін І.О. Основи шкільного виховання: навчальний посібник / І.О.Трухін, О.Т.Шпак – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
19. Холодкова О.Г. Предпосылки и генезис стремления к самосовершенствованию как компонента психологической культуры младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Геннадьевна Холодкова: Барнаул, 2000.– 164 с.
20. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И.Чеснокова – М.: Наука, 1977. – 144 с.
21. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства / Т.Шибутани // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: “Бахра-М”, 2000. – С.220-232.
22. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / М.Якоби – М.: ИАП, 2001. – 256 с.
23. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М.Якобсон. – М.: АПН, 1958. – 219 с.
24. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency / A.Bandura // American Psychologist. – 1982. – №37. – P. 122-147.
25. Rogers C.R. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-centered Framework / C.R.Rogers // Koch S. Psychology: A Study of a Science. – Vol.3. – New York: McGraw-Hill, 1959.– P. 184-256.

26. Rosenberg M. Conceiving the self / M. Rosenberg – N. Y.: Basic Books, 1979. – 350 p.

The article describes the scientific and theoretical basis of the study of psychological factors in the development of self-esteem of the pupils.

**Keywords:** psychological factors, self-esteem, emotional and value self-appraisal, self-esteem, self-acceptance, the younger student.

*Отримано: 14.03.2010*

УДК 159.9.072.4

*А.М. Большакова*

## **Вікова динамка показників особистісної реалізованості / потенційності**

Досліджено вікову динаміку показників особистісної реалізованості / потенційності. Показано, що співвідношення особистісної реалізованості / потенційності є найбільш оптимальним у віці “акме”. Встановлено, що показники особистісної реалізованості починають значно збільшуватися із досягненням передпенсійного віку.

**Ключові слова:** особистісна реалізованість, особистісна потенційність, юність, зрілість, старість, акме.

Исследована возрастная динамика показателей личностной реализованности / потенциальности. Показано, что соотношение реализованности / потенциальности является наиболее оптимальным в возрасте “акме”. Установлено, что показатели личностной реализованности начинают значительно возрастать по достижении предпенсионного возраста.

**Ключевые слова:** личностная реализованность, личностная потенциальность, юность, зрелость, старость, акме.

### **Постановка проблеми**

Одним з найактуальніших завдань сучасної психології визнається вивчення проблем самореалізації особистості. Започаткований у роботах А. Маслоу, К. Роджерса та ін. представників гуманістичної психології, цей напрямок досить активно розвивається і сьогодні. В дослідженнях Абульханової К.О., Березинової Т.Н. (2001), Бетіної К.М. (2007), Бурої Л.В. (2002), Вахромова Є.Є. (2001, 2003), Галажинського Е.В. (2007), Зобова Р.О., Келасьева В.М. (2008), Коростильової Л.О. (2001, 2005), Муляра В.І. (1997), Одинцова В.В.

(2002), Пучкової Г.Л. (2003), Рибалко Л.С. (2007, 2008), Суворова О.В. (1996), Шрамко О.І. (1998) та ін. було вивчено вікові, культурні, гендерні та ін. чинники процесу самореалізації, її зв'язок із професійним розвитком, проявами цілої низки психологічних та соціальних рис особистості.

Сьогодні загально визнаним є твердження, що прагнення до самореалізації є основною рушійною силою особистісного розвитку людини, передумовою забезпечення психологічного, фізичного та соціального благополуччя. При цьому, як і кожний процес, самореалізація має розглядатися як така, що призводить до певних результатів, принаймні, тимчасових. Отже, особливої актуальності набуває вивчення “кінцевих результатів” самореалізації – психологічних особливостей людини, що досягла певних життєвих цілей та усвідомлює, що реалізувала закладений у неї потенціал. Вважається доречним для позначення сукупності таких результатів введення відносно нового психологічного конструкту – “особистісної реалізованості”, що потребує теоретичного та емпіричного обґрунтування.

#### **Аналіз досліджень та публікацій**

Поняття “реалізованість” вже згадувалося у рамках подійно-біографічного підходу для характеристики одного з показників так званої суб'єктивної картини життя.

Вважається, що основу для вивчення суб'єктивної картини життя (СКЖ) було закладено в роботах Б.Г. Ананьева та С.Л. Рубінштейна. Б.Г. Ананьев перший запропонував цю категорію та описав її найважливіші особливості: по-перше, вона є важливою характеристикою самосвідомості, по-друге, СКЖ відбиває значні етапи індивідуального та соціального розвитку, по-третє, фіксує головні події життя, поєднуючи біологічний, психологічний та історичний час [1]. С.Л. Рубінштейн наявність вибудованої СКЖ розглядав як психологічний критерій зрілості особистості, оскільки повноцінний суб'єкт життєвого шляху має характеризуватися наявністю рефлексії життя, здатністю оцінювати, планувати та прогнозувати події, співвідносити минуле та майбутнє, приймати відповідальність за ухвалені рішення [6].

На сучасному етапі найбільш значущі дослідження суб'єктивної картини життєвого шляху проводяться у рамках подійно-біографічного підходу, що започаткований такими вченими, як О.А. Кронік, Є.І. Головаха, Р. Ахмеров, котрі СКЖ розуміють як “психічний образ, у якому відбиті соціально обумовлені просторово-часові характеристики життєвого шляху (минулого, сьогодення й майбутнього), його етапи, події та їх взаємозв'язки. Цей образ виконує функції довгострокової регуляції й узгодження життєвого

шляху особистості з життям інших, насамперед, значущих для неї людей” [5, с. 149-150]. А одним з показників СКЖ є саме показник реалізованості.

Хоча у руслі подійно-біографічного підходу було проведено досить значну кількість досліджень СКЖ, слід зазначити, що реалізованість розглядалася в них саме як окремий показник, що лише визначав співвідношення суб’єктивних оцінок людини насиченості прожитих років та життя в цілому та розумівся як конструктивне переживання, пов’язане з позитивною оцінкою свого життя. В той же час, очевидно, що самореалізація, яка пов’язана з досягненням важливих життєвих цілей, не завжди призводить до психологічного благополуччя, оскільки може супроводжуватися певними негативними переживаннями (смиловтрата, відсутність життєвих прагнень та перспектив, низький рівень мотивації та ін.). Отже, реалізованість як стан людини, що вже досягла важливих цілей та відчуває, що реалізувала значну частину закладеного потенціалу, **потребує вивчення** як багатоаспектне, багаторівневе та різнопланове явище, що поєднує як показники власне реалізованості (відчуття вичерпаності), так і потенційності (відчуття наявності невикористаних ресурсів). Зокрема, актуальним завданням є вивчення віку як фактора, що впливає на появу показників особистісної реалізованості.

**Метою** даного дослідження було вивчення вікової динаміки показників особистісної реалізованості.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

У дослідженні взяли участь 586 осіб віком від 17 до 78 років. Для подальшого аналізу вибірку було розподілено на такі групи: перша – 97 досліджуваних віком від 17 до 23 років (за переконанням більшості психологів саме цей інтервал є межами юнацького віку). Оскільки наступні за юністю етапи (зрілість та старість) не мають у віковій психології загально визнаної та чітко визначеної періодизації, досліджуваних старше 23 років було розподілено на групи за принципом десятиріч: друга група – досліджувані віком від 24 до 29 років (114 осіб), третя – від 30 до 39 років (102 особи), четверта – від 40 до 49 років (79 осіб), п’ята – від 50 до 59 років (75 осіб), шоста – від 60 до 69 років (64 особи), сьома – старше 70 років (55 осіб).

Поняття “особистісної реалізованості” є досить новим та нерозробленим у сучасній психології, тому природно, що не існує психодіагностичного інструментарію, що був би спрямований на його вивчення. Отже, показники реалізованості досліджувалися за допомогою методик, розроблених в рамках подійно-біографічного підходу та призначених для діагностики особливостей суб’єктивної картини життєвого шляху: “Оцінювання п’ятирічних інтервалів” (Є.І. Головаха, О.О. Кронік,

Р.А. Ахмеров) [4], “Психологічна автобіографія” (О.Ю. Коржова) [3]. Також використовувалися ще дві методики, що дозволяють оцінити ставлення людини до різних етапів свого життя: опитувальник ЗТРІ (Zimbardo Time Perspective Inventory) (Ф. Зімбардо, адаптація Г. Сирцової) [7], “Семантичний диференціал часу” (Л.І. Вассерман та ін.) [2].

Ознаками реалізованості (вичерпаності) вважалися спрямованість у минуле, бідність психологічного майбутнього, низька продуктивність життєвого планування, песимістичні прогнози, “психологічна старість” досліджуваних.

Як потенційність (наявність нереалізованих особистісних ресурсів) інтерпретувалися ті характеристики суб’єктивної картини життя, що свідчать про спрямованість у майбутнє, активність життєвого планування, розвинуті життєві перспективи, оптимістичні прогнози, “психологічну молодість”, віру досліджуваних у наявність ще нереалізованого творчого потенціалу.

При статистичній обробці даних було проведено однофакторний дисперсійний аналіз. Для оцінки гомогенності дисперсій використовувався тест Левена (Levene Statistic), для визначення того, які саме вікові групи відрізняються одна від одної – тест Дункана (Duncan Statistic). Обробка даних проводилася за допомогою пакету SPSS 12.0 for Windows.

В таблиці 1 наведено описову статистику основних показників методики “Оцінювання п’ятирічних інтервалів” для різних вікових груп.

**Таблиця 1**

**Середні значення показників реалізованості / потенційності за “Оцінюванням п’ятирічних інтервалів”**

	Вікові групи						
	1	2	3	4	5	6	7
	17-23 років	24-29 років	30-39 років	40-49 років	50-59 років	60-69 років	від 70 років
Оцінка минулого	6,25	6,18	6,41	7,03	7,63	8,01	8,45
Оцінка теперішнього	8,6	9,69	8,93	8,13	7,46	7,12	6,74
Оцінка майбутнього	6,73	7,36	7,24	7,31	5,85	5,62	5,34
Оцінка життя в цілому	6,63	6,4	6,28	6,55	6,73	6,24	6,41
Очікувана тривалість життя	88,67	81,54	83,41	81,71	75,81	73,9	76,9
Реалізованість, що розраховується	19,66	26,13	35,47	51,65	61,65	69,03	75,41
Власна суб’єктивна оцінка реалізованості	30,31	36,85	42,34	56,86	69	77,9	85,3
Психологічний вік	17,05	21,28	32,81	41,36	50,4	61,72	72,13
Коефіцієнт дорослості	90,96	85,84	89,61	88,84	96,33	98,41	97,15

### *1. Оцінки минулого*

Результати статистичного аналізу показали гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,156$ ), та значущий вплив віку ( $F = 4,295$ ;  $p < 0,01$ ). Суб'єктивна оцінка насиченості минулого значущими подіями є на статистично значущому рівні найменшою у 1 – 3 вікових групах (досліджувані віком від 17 до 39 років) та починає зростати після 40 років, досягаючи максимуму у старості (після 70 років). Подібну закономірність, певно, можна пояснити, як за рахунок підвищення суб'єктивної значущості минулого в процесі старіння, так і тим, що з віком більша частина важливих подій дійсно залишається позаду.

### *2. Оцінки теперішнього*

Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,342$ ), та значущий вплив віку ( $F = 7,821$ ;  $p < 0,0001$ ).

Суб'єктивна насиченість теперішнього значущими подіями є відносно низькою в юнацькому віці (від 17 до 23 років), в період досягнення зрілості та на піку розвитку психічних та фізичних здібностей вона досягає максимальних значень (вік від 24 до 49 років) і починає значно знижуватися починаючи з 50-річного віку.

### *3. Оцінки майбутнього*

Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,98$ ), та значущий вплив віку ( $F = 2,569$ ;  $p < 0,05$ ). В результаті дисперсійного аналізу біло утворено дві групи, що відрізняються на статистично значущому рівні. В першу потрапили досліджувані віком від 17 до 49 років. В другу групу – досліджувані віком від 50 років та старше. Отже, очікування досліджуваних щодо насиченості майбутнього життя значними подіями починають знижуватися із досягненням 50-річного віку та досягають мінімуму у старості, що є досить зрозумілим та, певно, адекватним ставленням до перебігу життя.

### *4. Оцінки життя в цілому*

Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,3$ ), та відсутність значущого впливу віку ( $F = 4,323$ ;  $p < 0,001$ ).

### *5. Очікувана тривалість життя*

Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,608$ ), та значущий вплив віку ( $F = 2,697$ ;  $p < 0,05$ ). В результаті дисперсійного аналізу було встановлено, що найбільш оптимістичними є прогнози щодо тривалості життя у юнацькому віці (від 17 до 23 років). Дещо нижчими вони є у вікових групах від 24 до 49 та досягають ще нижчих, реалістичніших уявлень після 50 років.

*6. Реалізованість, що розраховується, та власна суб'єктивна оцінка реалізованості.*

Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,178$  та  $p = 0,29$ ), та значущий вплив віку ( $F = 2,495$ ;  $p < 0,05$  та  $F = 3,671$ ;  $p < 0,05$ ). Дисперсійний аналіз встановив наявність статистично значущих розбіжностей між всіма групами за обома показниками реалізованості, які цілком очікувано зростають від юнацького віку до старості.

### *8. Психологічний вік*

Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,68$ ), та значущий вплив віку ( $F = 4,785$ ;  $p < 0,001$ ). Психологічний вік досліджуваних зростає пропорційно їх біографічному віку, при цьому в середньому відповідаючи нижній віковій межі сформованих груп.

### *9. Коефіцієнт дорослості*

Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,23$ ), та значущий вплив віку ( $F = 5,412$ ;  $p < 0,01$ ). Коефіцієнт дорослості на статистично значущому рівні зменшується при переході від вікової групи 17-23 роки до групи 23-29 років, що, певно, пов'язано із прагненням досліджуваних відчувати себе більш дорослими та самостійними. Починаючи з періоду ранньої зрілості значення коефіцієнта дорослості на статистично значущому рівні збільшується у вікових групах від 30 до 49 та 50 і старше.

Описову статистику найважливіших показників “Психологічної автобіографії” для різних вікових груп наведено в таблиці 2.

**Таблиця 2**

### **Середні значення показників реалізованості / потенційності за “Психологічною автобіографією”**

Шкали ЗТРІ	Вікові групи						
	1	2	3	4	5	6	7
	17-23 років	24-29 років	30-39 років	40-49 років	50-59 років	60-69 років	від 70 років
Загальна кількість подій	10,8	14,15	14,26	13,43	14,29	13,84	13,15
Загальна кількість подій минулого	5,53	8,54	8,12	8,29	10,43	11,35	12,08
Загальна кількість подій майбутнього	5,27	5,62	6,14	5,14	3,86	2,49	1,07
Середній час ретроспекції	4,48	7,21	12,36	17,91	26,24	32,41	41,15
Середній час антиципації	5,66	5,59	5,51	4,79	3,33	2,24	0,89

*1. Загальна кількість подій.* Результати статистичного аналізу показали гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,23$ ), та значущий вплив віку ( $F = 3,551$ ;  $p < 0,05$ ). В ході дисперсійного аналізу було встановлено, що в юнацькому віці



загальна продуктивність створення суб'єктивної картини життя є найменшою. При переході до віку ранньої зрілості вона зростає та залишається без значних змін протягом всього життя.

**2. Кількість названих подій минулого.** Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,461$ ), та значущий вплив віку ( $F = 2,764$ ;  $p < 0,05$ ). Продуктивність відтворення у пам'яті колишніх подій є найменшою в юнацькому віці. При переході до вікової групи 24-29 років вона значно збільшується. Подальше статистично значуще зростання кількості названих подій минулого спостерігається починаючи з 40 років.

**3. Кількість названих подій майбутнього.** Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,21$ ), та значущий вплив віку ( $F = 4,315$ ;  $p < 0,05$ ). Досить високою є продуктивність створення образів майбутнього у трьох вікових групах – від 17 до 23, від 24 до 29 та від 30 до 39. Починаючи з 40 років продуктивність життєвого планування починає знижуватися та досягає мінімуму у старості після 70 років.

**4. Середній час ретроспекції** (вказує на віддаленість названих подій в минуле). Встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,12$ ), та значущий вплив віку ( $F = 2,915$ ;  $p < 0,05$ ). Середній час ретроспекції на статистично значущому рівні поступово зростає протягом всього життя. Отже, чим старше стає людина, тим менше вона відкрита досвіду теперішнього та глибше їй властиво занурюватися в минуле.

**5. Середній час антиципації** (вказує на віддаленість у майбутнє життєвих перспектив та планів) – встановлено гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,41$ ), та значущий вплив віку ( $F = 3,612$ ;  $p < 0,05$ ). Дисперсійний аналіз показав досить високий рівень антиципації у юнацькому віці та віці ранньої зрілості. Із досягненням 40-річного віку він починає скорочуватися і досягає мінімуму в старості.

Таблиця 3 містить описову статистику для п'яти шкал опитувальника ЗТРІ для різних вікових груп.

Таблиця 3

## Середні показники часових перспектив за опитувальником ЗТРІ

Шкали ЗТРІ	Вікові групи						
	1	2	3	4	5	6	7
	17-23 років	24-29 років	30-39 років	40-49 років	50-59 років	60-69 років	від 70 років
Негативне минуле	2,95	2,31	2,23	2,16	2,13	2,08	2,1
Гедоністичне теперішнє	3,95	3,37	3,08	3,02	3,03	3,1	2,94
Майбутнє	3,13	3,95	4,01	3,61	3,28	3,05	2,74
Позитивне минуле	3,13	3,08	3,22	3,68	3,7	3,84	3,95
Фаталістичне теперішнє	2,48	2,53	2,45	2,41	2,92	3,23	3,51

1. Шкала “Негативне минуле”. Результати статистичного аналізу показали гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,3$ ), та значущий вплив віку ( $F = 3,424$ ;  $p < 0,05$ ). Найбільш негативно до свого минулого ставляться досліджувані юнацького віку, що, мабуть, пояснюється їх прагненням “подорослішати”, отримати права та можливості дорослої людини, яких вони прагнули, але були позбавлені на попередніх вікових етапах. Після досягнення ранньої зрілості схильність до негативної оцінки минулого стає значно меншою та продовжує знижуватися протягом усього життя (хоча розбіжності між 2 – 7 групами не є статистично значущими).

2. Шкала “Гедоністичне теперішнє”. Результати статистичного аналізу показали гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,568$ ), та значущий вплив віку ( $F = 3,504$ ;  $p \leq 0,01$ ). Орієнтація на гедоністичний спосіб життя, прагнення до отримання насолоди у поточному моменті, небажання замислюватися про завтрашній день є максимальними у юнацькому віці. Із досягненням зрілості оцінки за шкалою “гедоністичне теперішнє” починають знижуватися та досягають мінімальних значень у період пізньої зрілості та старості.

3. Шкала “Майбутнє”. Результати статистичного аналізу показали можливість вважати групи досліджуваних, що відрізняються за віком, гомогенними ( $p = 0,321$ ). Також визначений значущий вплив віку ( $F = 2,724$ ;  $p < 0,05$ ). Тест Дункана показав наявність двох гомогенних угруповань, що відрізняються одне від одного. У перше увійшли досліджувані 1 та 4 – 7 груп (віком від 17 до 23 та від 40 до 70 та старіше). У друге об’єднання – досліджувані 2 та 3 груп (віком від 24 до 39). Отже, орієнтація на майбутнє зростає в досліджуваних від юнацького віку до досягнення зрілості, досягає свого максимуму у період максимального розквіту психічних та фізичних можливостей, починає поступово знижуватися після 40 років та доходить до мінімальних значень у період пізньої зрілості та старості (після 60 років).

4. Шкала “Позитивне минуле”. Статистичний аналіз встановив гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,3$ ), та значущий вплив віку ( $F = 4,207$ ;  $p < 0,001$ ). Інтенсивність прихильного, позитивного ставлення до свого минулого починає зростати із 40-річного віку та досягає максимуму у період старості.

5. Шкала “Фаталістичне теперішнє”. Результати статистичної обробки показали гомогенність груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,3$ ), та значущий вплив віку ( $F = 4,504$ ;  $p < 0,01$ ). Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що песимістичне ставлення до майбутнього, впевненість в неможливості

його контролювати та впливати власними зусиллями на перебіг подій починає зростати після 50 років та стає все більш виразним із переходом до похилого віку і старості.

Описову статистику найважливіших оцінок життя за методикою “Семантичний диференціал часу” для різних вікових груп наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

**Середні показники оцінок часу життя  
за методикою “Семантичним диференціал часу”**

Шкали ZTPІ	Вікові групи						
	1	2	3	4	5	6	7
	17-23 років	24-29 років	30-39 років	40-49 років	50-59 років	60-69 років	від 70 років
Теперішнє	6,72	6,64	5,56	5,07	4,67	4,13	4,08
Минуле	4,26	6,31	6,5	6,52	6,42	6,32	6,71
Майбутнє	6	8,06	7,69	6,84	6,34	6,01	5,73

1. *Оцінки теперішнього* є гомогенними для груп досліджуваних, що відрізняються за віком ( $p = 0,98$ ). Позитивні емоційні оцінки теперішнього є максимальними у період юності (від 17 до 23 років), ранньої зрілості (від 24 до 29 років) та починають поступово знижуватися протягом всього життя, досягаючи мінімуму у старості (після 70 років).

2. *Оцінки минулого* є гомогенними ( $p = 0,63$ ) та характеризуються значущим впливом віку ( $F = 4,323$ ;  $p < 0,01$ ). На статистично значущому рівні від інших відрізняється вікова група 17-23 роки. Саме ці досліджувані демонструють значно нижчі оцінки минулого. Після досягнення зрілості (від 24 років) оцінки минулого починають невинно зростати на всіх вікових етапах, але ці зміни не є статистично значущими.

3. *Оцінки майбутнього* характеризуються гомогенністю ( $p = 0,608$ ) та значним впливом віку ( $F = 2,697$ ;  $p < 0,05$ ). В результаті дисперсійного аналізу біло утворено два угруповання, що відрізняються на статистично значущому рівні. У перше потрапили досліджувані віком від 17 до 23 та від 40 і старше. У друге угруповання – досліджувані віком від 24 до 39. Отже, емоційні, мало усвідомлювані оцінки майбутнього зростають при переході від юності до зрілості, зберігаються на досить високому рівні в період “акме” та починають знижуватися, починаючи з 50 років.

**Висновки**

В результаті проведеного дослідження було встановлено певні вікові особливості характеристик особистісної реалізованості / потенційності.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що юнацький вік є таким етапом життєвого шляху, що характеризується переважним домінуванням орієнтації на поточний момент у власному існуванні та гедоністичний спосіб життя. Майбутнє сприймається досить позитивно, хоча когнітивна розробленість життєвих планів та перспектив знаходиться на не досить значному рівні, до того ж, слід відзначити, що свідомі оцінки майбутнього переважають неусвідомлювані емоційні. Ставлення до минулого є більш негативним, порівняно з періодом зрілості.

Оптимального співвідношення показники реалізованості та потенційності досягають у період максимального прояву психічних та фізичних можливостей людини (24-49 років). Досліджувані цього віку характеризуються позитивною оцінкою минулого, в якому отримують ресурси для нових досягнень. При цьому вони мають досить розроблені та структуровані плани і перспективи, схильні зазирати далеко у майбутнє, мають оптимістичні прогнози та сподівання.

Із досягненням передпенсійного віку починають зростати показники особистісної реалізованості як відчуття вичерпаності особистісного потенціалу. У досліджуваних домінує орієнтація на минуле, тенденція до його ідеалізації та детального відтворення у власних спогадах. Із віком знижується оптимістичність прогнозів стосовно майбутнього та розробленість життєвих планів та перспектив.

За продуктивністю створення образів майбутнього та емоційним ставленням до нього період пізньої зрілості та старості є подібним юнацькому віку. Розбіжності стосуються ставлення до минулого, яке є більш позитивним, та орієнтації на гедоністичний спосіб життя у теперішньому, яка є менш вираженою.

**Перспективи подальших досліджень** у даному напрямку мають полягати у створенні психодіагностичної методики для діагностики особистісної реалізованості як комплексного багатомірного утворення, вивченні вікових особливостей цього конструкту та його зв'язку з іншими психічними характеристиками особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
2. Вассерман Л.И. Семантический дифференциал времени как метод психологической диагностики личности при депрессивных расстройствах : Пособие для психологов и врачей / Л.И. Вассерман, О.Н. Кузнецов, В.А. Ташлыков и др. – СПб. : СПб НИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2005. – 27 с.

3. Коржова Е.Ю. Методика “Психологическая биография” в психодиагностике жизненных ситуаций / Е.Ю. Коржова. – К. : МАУП, 1994. – 109 с.
4. Кроник А.А. Каузометрия : Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 258 с.
5. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования / А.А. Кроник // Психология личности и образ жизни : Сборник. – М. : Наука, 1987. – С. 149– 152.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 712 с.
7. Сырцова А. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85 – 106.

The age dynamic of personal realization / potentiality was analyzed. It's turned out, that age of “acme” characterizes by the optimal correlation of realization / potentiality characteristics. It's demonstrated, that realization characteristics increase from the fore-pension age.

**Key words:** personal realization, personal potentiality, youth, maturity, old age, acme.

*Отримано: 12.02.2010*

УДК 37.035.91:159.923

*Н.О.Бочаріна*

## **Формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у процесі особистісно орієнтованого виховання**

У статті розглянуто засоби формування гуманістичної спрямованості особистості майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

**Ключові слова:** особистість, гуманістична спрямованість, соціальний педагог, процес формування.

В статье рассмотрены способы формирования гуманистической направленности личности будущих социальных педагогов в процессе обучения в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** личность, гуманистическая направленность, социальный педагог, процесс формирования.

Проблема формування гуманістичної спрямованості у соціальних педагогів є однією з актуальних і для соціальної психології як науки, і для педагогічної практики. Але часто науковий аналіз проблеми підмінюється роздумами про психолого-педагогічне мистецтво. Щоб запобігти цьому, треба не тільки інтуїтивно підходити до проблеми, а й піддавати науковому аналізу педагогічну діяльність соціальних педагогів. На нашу думку, тут перспективним є напрям, пов'язаний із застосуванням особистісно орієнтованого підходу до аналізу гуманістичної спрямованості особистості соціального педагога, а також побудови її моделі.

Одним із основних завдань професійної підготовки соціальних педагогів є розвиток в їх особистості системи потреб і мотивів, яка визначає сформованість гуманістичної спрямованості. Дослідження гуманістичної спрямованості соціального педагога, що формується, дає змогу розглядати її в аспекті соціально-психологічних особливостей формування його особистості, його ставлення до майбутньої професії.

У психолого-педагогічній освіті проблема гуманістичної спрямованості соціального педагога не є новою. Про це йшлося в дослідженнях науковців Г.О. Балла [1], І.Д. Беха [2], Л.К. Іванової [6], В.А.Семиченко [8] та інших. Учені переконливо доводять, що надати реальну соціально-педагогічну допомогу може той соціальний педагог, в системі особистісних та професійних характеристик якого домінує гуманістична складова.

Особливості сучасного багатоваріантного підходу до виховання студентів вищих навчальних закладів знайшли своє відображення в багатьох дослідженнях останніх років. Одні дослідження присвячені проблемам виховання в контексті розвитку сучасної соціальної освіти, інші порушують аспекти виховання у процесі аналізу проблем соціалізації майбутніх спеціалістів, треті, аналізуючи проблеми якості підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі, піднімають деякі аспекти питання формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога, гуманізації освіти та відновлення системи виховання студентської молоді в умовах реформування суспільства та переходу від одних цінностей до інших [6].

Вітчизняний психолог І.Д. Бех підкреслює, що розвиток гуманної, вільної та відповідальної особистості безпосередньо пов'язаний із системою її духовних цінностей. Адже духовність так чи інакше передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі та зосередженість на моральній культурі людства. То й наміри духовно зрілої особистості існують в системі надіндивідуальних

цінностей, завдяки чому вони виконують функцію вищого критерію орієнтування в житті й опори для особистісного самовизначення. Концепція І.Д. Беха зводиться до ствердження людини як найвищої цінності, навколо якої базуються інші суспільні пріоритети [3; 4; 5].

Нині великого поширення набули різноманітні моделі особистісно орієнтованого виховання. Особистісна орієнтація передбачає гуманістичну конверсію освіти. На думку І.Д. Беха, особистісно орієнтований підхід до виховання певною мірою ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо [4]. Вчений пропонує побудову виховного процесу на засадах гуманізму і розглядає його одночасно і як засіб, і як мету виховання, адже лише гуманний вихователь може виховати гуманну особистість [3].

Саме гуманістичні ідеї та ціннісні орієнтири висувуються на перший план у сучасному національному вихованні. У Концепції національного виховання зазначено, що ці ідеї ґрунтуються на повазі до особистості вихованця, турботі про його розвиток. Такий підхід передбачає визнання кожного вихованця унікальною особистістю, його прав, ставлення до нього як суб'єкта власного розвитку, йому властива опора у вихованні на сукупність знань про людину та високий професіоналізм [7].

Аналіз наукових досліджень щодо гуманізації особистості та вивчення особливостей формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога дозволив нам зробити такі висновки:

– студенти не мають цілісної гармонійної системи поглядів, відносин, розуміння оточуючого соціального й природного світу, особистого “Я”. Гуманістичне виховання як процес пізнання та осягнення світу майбутнім соціальним педагогом – це цілісний процес, що включає і свідоме, і несвідоме в психіці та поведінці особистості. Вважаємо за правильне говорити про формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога в процесі освіти й життєдіяльності;

– для визначення психологічних особливостей формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога важливим є поняття про компоненти, з яких складається гуманістична спрямованість майбутнього соціального педагога, формується на основі соціально-психологічних та педагогічних знань і є результатом складної розумової та психологічної діяльності, що реалізується в єдності емоційно-почуттєвого та логічно-послідовного, сприяючи розвитку психолого-педагогічного мислення майбутніх соціальних педагогів;

– гуманістична спрямованість виховання не є вродженою рисою особистості, а безпосередньо формується у процесі активної діяльності та є синтезом узагальнених чуттєвих образів, що відображають природні, соціальні явища в житті людини.

Експериментально перевірялася гіпотеза дослідження, що ефективність формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів зростає за умов наукового обґрунтування змісту, форм і методів підготовки студентів до формування гуманістичної спрямованості особистості шляхом запровадження у вищих педагогічних закладах корекційно-розвивальної програми професійної підготовки студентів до означеної діяльності.

Реалізація мети формувального експерименту відбувалася через розв’язання таких завдань: 1) розробити й апробувати в процесі професійної підготовки студентів у ВНЗ в межах навчально-виховної діяльності зміст корекційно-розвивальної програми “Формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога”; 2) у навчально-виховній роботі апробувати нові форми й методи формування якісно нового рівня гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів та їх підготовки до формування гуманістичної спрямованості особистості.

На початку формувального етапу дослідження нами було впроваджено в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів корекційно-розвивальну програму “Формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога”. Означену програму було апробовано в експериментальних групах соціально-педагогічних факультетів ВДНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Результати дослідження показали, що в процесі навчально-виховної діяльності поруч із позитивними мікрозміними зорієнтованості студентів на професійно-педагогічну діяльність у більшості з них відбуваються й макрозміни, тобто кінцевий рівень становить значно вищі показники, ніж вихідний рівень. Значною мірою цьому сприяло запровадження комплексу форм, методів, прийомів та ефективних педагогічних умов їх реалізації у навчальній і позанавчальній діяльності майбутніх соціальних педагогів, що забезпечило високий рівень формування гуманістичної спрямованості студентів.

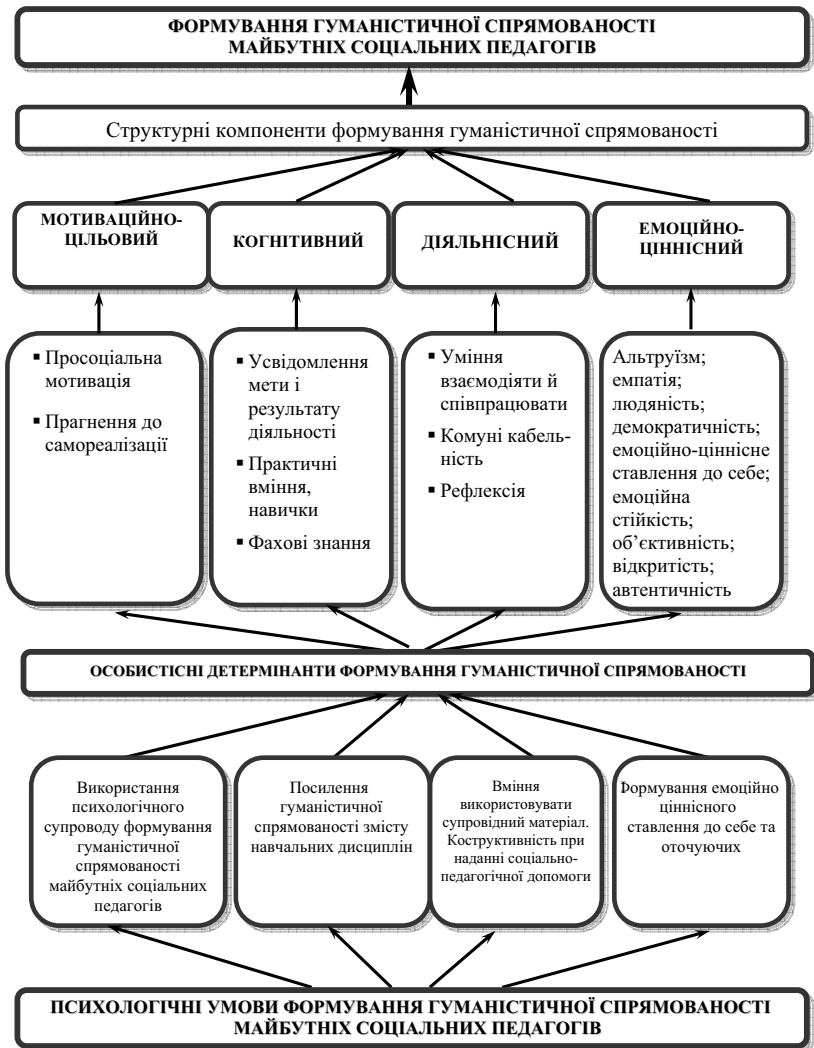
Метою аналізу дослідницької роботи було виявлення результатів практичного втілення розробленої психологічної корекційно-розвиваючої моделі формування гуманістичної спрямованості особистості майбутніх соціальних педагогів, з’ясування її впливу на



підвищення ефективності професійної підготовки (рис.1). Дослідження висунутої на підсумковому етапі дослідження мети здійснювалось у декількох напрямках: а) з'ясування особистісної значущості для студентів соціально-педагогічних факультетів підготовки до професійної самореалізації у педагогічній діяльності соціального педагога та ступеня задоволення нею; б) спостереження динаміки особистісного та професійного зростання студентів експериментальної групи у процесі підготовки до професійної самореалізації та ефективності використаної експериментальної методики; в) визначення рівнів сформованості механізму гуманістичної спрямованості у студентів експериментальної групи та їх порівняння з відповідними показниками студентів контрольної групи, чия професійна підготовка відбувалась у стандартному навчально-виховному процесі.

Методика формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів (експериментальні групи) була направлена на усвідомлення студентами гуманізації соціокультурного середовища як унікального виду педагогічної діяльності й включала: набуття необхідних знань; оволодіння високою загальною культурою, моральністю, глибоким почуттям рефлексії, емпатією, гуманістю, постійним прагненням до самовдосконалення та самореалізації; опанування способів управління собою, власною поведінкою; засвоєнням національно-культурних та загальнолюдських цінностей; оволодіння культурою в найширшому розумінні, що сприяє розширенню і систематизації уявлення студентів про особистісно-орієнтовний характер соціальної роботи як професійної діяльності, її гуманістичну спрямованість; формування інтересів, мотивів і потреб забезпечення розвитку в підростаючій особистості моральних і духовних здібностей, ідеалів гуманізму; формування професійної самосвідомості, ціннісних орієнтацій.

Розроблена корекційно-розвивальна програма є спеціальним соціально-психологічним тренінгом особистісного росту й стимуляції розвитку гуманістичної спрямованості особистості та її основних характеристик. Програма побудована таким чином, що навчально-тренувальні заняття сполучаються з лекційними й семінарськими заняттями, ігровими вправами з наступним психологічним аналізом й інтерпретацією. Основний акцент у програмі робився на створення найбільш оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку й формування таких професійно важливих якостей практичного психолога, як емпатія, здатність до відкритого міжособистісного спілкування й взаємодії, рефлексія, прагнення до самоактуалізації, спонтанність, автентичність і т.д., що виступали як основна складова гуманістичної спрямованості особистості.



*Рис. 1. Модель формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога*

Організовуючи навчально-виховну роботу щодо дотримання принципу ціннісної орієнтації, ми керувалися тим, що в процесі навчання передача психолого-педагогічних знань не повинна бути самоціллю. Головне завдання для нас полягало у формуванні в студентів ціннісного ставлення до особистості, оточуючого світу,

культури. Для нас важливо, щоб кожна тема розділу й програми в цілому, відображала в собі зміст цього принципу.

У рамках аудиторних занять домінуючими формами навчання та виховання були лекції та семінарські заняття. Лекційна форма дозволяла сформуванню системи загальнокультурних, професійно-методичних, соціально-гуманістичних знань. Семінарські заняття та процес підготовки до них надавали можливість студентам поглибити свої знання з тієї чи іншої навчальної теми, які закріплювалися в практичній діяльності.

У процесі роботи ми прагнули того, щоб усі перераховані форми занять мали соціально-гуманістичну спрямованість, що сприяло підвищенню ефективності лекційного викладання, розвивало увагу, сприймання; активізувало пізнавальну діяльність студентів, впливало на формування їх ціннісних орієнтирів. Соціально-гуманістичний вплив на особистість відбувався під час лекцій, а саме: за рахунок мовленнєвої майстерності викладача, його вміння знаходити зв'язок з аудиторією; інтонаційної і мовленнєвої виразності; ціннісної інтерпретації навчального матеріалу, фактів, створення педагогічних ситуацій; доцільного використання наочних засобів, інноваційних педагогічних технологій, мультимедійних засобів.

Також підготовка майбутніх соціальних педагогів до формування гуманістичної спрямованості особистості здійснювалася через позааудиторну соціально-виховну діяльність студентів. Позааудиторна виховна діяльність за змістом органічно пов'язана з навчальною роботою, тому є одним з важливіших факторів гуманістичного виховання, що сприяє розвитку самостійної педагогічної творчості студентів, їх самоосвіті, самовихованню, орієнтації на загальнолюдські цінності.

Важливу роль у процесі підготовки студентів до формування гуманістичної спрямованості відіграла самостійна робота. Майбутні соціальні педагоги самостійно опрацьовували наукову, психолого-педагогічну та соціологічну літературу; збирали інформаційно-ілюстративний матеріал; виконували творчі та випереджувальні домашні завдання.

Під час виконання випереджувальних домашніх завдань студентам пропонувалося проаналізувати вказану літературу та з'ясувати зміст конкретних понять. Це дозволяло реалізувати потребу в самоствердженні у навчанні. Використовувалися різноманітні домашні завдання, які за змістом були для всіх однакові, проте кожний студент міг обрати власний спосіб виконання цього завдання, що дозволяло розвивати в майбутніх учителів такі

особистісні якості, як самостійність, відповідальність, здатність до творчості.

Аналіз виконання домашнього завдання, проведений спільно зі студентами, доводив, що такого типу завдання надають можливість майбутньому вчителю виявити власні педагогічно-творчі здібності, гуманістичні інтереси як вираження рівня розвитку гуманістичного світосприймання, а також формувати готовність до самовираження й самоствердження.

Так, під час виконання вправи “Перевтілення” студенти ототожнювалися з екзистенціальним, гуманістичним, езоповим і прагматичним типами психолога-професіонала й представляли його світоглядну установку. Це дало змогу студентам перевтілитися в роль іншої людини, що сприяло більш глибокому розумінню й усвідомленню власного типу спрямованості особистості. Після виконання вправи студенти обмінювалися думками щодо того, наскільки відповідав тип поведінки, який демонструвався свідомо, реалістичному поводженню (висловленням, невербальним проявам). Студенти в ході дискусії визначали тип спрямованості особистості кожного учасника, що проявляється реально (групове оцінювання).

Вироблення внутрішньої спостережливості за власними почуттями, потребами, емоціями, яка сприяє більш глибокому проникненню у власний внутрішній простір, виконувалося майбутніми соціальними педагогами під час виконання вправи “Людина – гуманіст”. Під час вправи необхідно було, щоб за ходом дискусії стежили всі студенти, тому що за бажанням роль оповідача може виконувати кожний.

Реалізація принципу гуманізації і зумовленої ним такої психологічної умови, як “гармонія діяльності в системі “педагог – студент”, знаходила своє відображення в співробітництві викладача й студента на основі демократичного стилю спілкування з поєднанням розумної вимогливості та наданням своєчасної допомоги тим студентам, що її потребують. Так, у процесі “спільного навчання” відбувається обмін інформацією на рівні “педагог – студент”, коли навчання перетворюється на процес спільного пошуку істини, а особистісна інформація постає як предмет власне гуманістичного пізнання.

Певною мірою цьому сприяло здійснення особистісно орієнтованого підходу (принцип урахування індивідуальних особливостей студентів), який можна продемонструвати на прикладі семінарських занять з теорії гуманістичної соціології.

Аналізуючи результати проведеного констатувального експериментального дослідження, нами було визначено, що актуальним

завданням підготовки майбутніх практичних психологів є формування гуманістичної спрямованості, де об'єктом дослідження будуть виступати взаємини між учасниками психолого-педагогічного процесу, а також структура, логіка й механізми реалізації корекційно-розвивальної програми, спрямованої на формування гуманістичної спрямованості особистості майбутніх соціальних педагогів.

Корекційно-розвивальну програму соціально-гуманістичного підходу до студентів ми розглядали як особистісно орієнтовану, тому що два суб'єкти одного процесу діють разом, є партнерами, становлять рівноправний союз старшого, досвідченого з менш досвідченим.

Соціально-психологічна технологія професійного формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога перш за все звертає увагу на внутрішню морально-етичну мотивацію процесу навчання. В зв'язку з цим однієї з найголовніших цілей корекційно-розвивальної моделі професійної вищої соціально-психологічної освіти стає формування гуманістично спрямованої особистості, яка самоактуалізується. Це має бути людина високої моральності, глибокого інтелекту, яка б мала зрілий рівень потреби в самовдосконаленні.

Концептуальні основи професійного формування гуманістичної спрямованості в підготовці майбутніх практичних психологів мають деякі специфічні особливості.

1. Особливість моделі корекційно-розвивальної програми професійного формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога полягає в тому, що ця модель спрямована на самодетермінацію й самовдосконалення студентів, на перехід від зовнішньої детермінації до самодетермінації.

2. Освітньо-виховна діяльність у навчальному закладі повинна задовольняти потреби студентів у самопізнанні, самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, самоврядуванні, самореалізації за допомогою специфічного змісту методів і форм, що забезпечують перехід від зовнішньої детермінації до самодетермінації.

3. Процес формування гуманістичної спрямованості відбувається під час навчальної діяльності і поза неї.

4. Засвоєння студентами теоретичної бази соціально-психологічних та педагогічних знань надає всій життєдіяльності студента особливого гуманістичного змісту, який направляє його діяльність і поведінку. Основний зміст професійної підготовки, що ведеться протягом всього часу навчання, становлять способи самодетермінації, реалізації гуманістичної позиції у власній діяльності

студентів на основі моральних загальнолюдських принципів. Будь-яка діяльність особистості направляється й оцінюється з позицій відповідності вищим цілям розвитку особистості.

5. Важливу особливістю навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є акцент на самоаналіз і рефлексивну діяльність майбутнього соціального педагога. Це уможлиблюється через реалізацію опорної характеристики особистості – образу “Я”, або Я-Концепції.

#### **Список використаних джерел**

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта (Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти). – Рівне, 2003. – 128 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У двох книгах. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.124-129.
4. Бех І.Д. Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження // Українська психологія: сучасний потенціал: Матеріали четвертих костюківських читань (25 березня 1996 року): В трьох томах. – Т.1. – К.: Інститут психології АПН України, 1996. – С. 57-67.
5. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання / За заг.ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
6. Иванова Л. К. Система вузовской профессиональной подготовки специалистов социальной сферы к социальной работе с семьей / Л. К. Иванова // Отечественный журнал социальной работе. – 2004. – № 3. – С. 68—72.
7. Концепція національного виховання: Схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994р. // Освіта. – 1994. – 26 жовтня. – С. 5-6.
8. Семиченко В.А. Визначення функцій педагогічної діяльності в контексті гуманізації навчання // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С.21-32.

In the article regarding means of forming humanistic direction a personality future social teacher in the studies process in high school.

**Key words:** personality, humanistic direction, social teacher, process of forming.

*Отримано: 25.03.2010*

## Формуванні ціннісних орієнтацій особистості у процесі здобуття вищої освіти

У статті розкриваються соціально-психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі здобуття вищої освіти. Особлива увага приділяється значущості вищої освіти в сучасному українському суспільстві, більшої, ніж політика або економіка. Визначається її особлива роль – формування інтелігентної особистості.

**Ключові слова:** особистість, ціннісні орієнтації, вища освіта.

В статтє розкрываються социальнo-психологическe особeннoсти формированиa ценностнoх ориeнтаций личности в процессe получeния высшeго образования. Особoe вниманиe уделяeтся значимости высшeго образования в совремeннoм украинскoм общeствe, большeй, чeм политика или экoнoмика. Опpeдeляeтся eгo особая роль – формированиe интeллигентнoй личности.

**Ключевые слова:** личность, ценностные ориентации, высшее образование.

Прoблеми вищoї освiти вiдoбpажaють значний спектр прoблеми, iснуючих в сучаснoму суспiльствi. Система освiти є сфeрoю взаємoдiї iнтересiв держави i суспiльства. Кожний з суб'єктiв освiтнiх правoвiдносин повинен мати нагoду впливати на функцiонування i розвитoк системи освiти, але разом з тим нести свою частку вiдповiдальнoстi за створення умoв, неoбхiдних для викoнання систeмoю освiти свoїх соціальних i освiтнiх функцiй. Саме цiй актуальнiй прoблеми присвячена наша стаття.

**Виклад основного матерiалу.** Наявнiсть вищoї освiти є одним з основних критерiїв (хай нaвiть в деяких випадках формальним), по яких ми прагнемо визначити суть поняття “iнтeллигентнiсть”. Ж.Т. Тощенкo [5] вказала на ряд позицiй, за якими можна oхарактеризувати iнтeллигентну особистiсть. По-перше, це не просто володiння знаннями, а активна участь у передачi цих знань народу. Служiння народу, вiдповiдальнoстi перед ним. По-другe, це iдея моральнoстi, iдея служiння добру. По-третє, це прагнення бути прикладoм, oрiєнтирoм i нaвiть iдеалoм для oтoчуючих, не тiльки у великoму, але i в малoму, в повсякденних справах i турботах. I нарештi, це щира гoтовнiсть служити не тiльки свoєму народу, але i

всьому людству. В аспекті сказаного представляється доцільним виявити роль вищої освіти у формуванні інтелігенції. Але спочатку розглянемо, як повинна виглядати модель вищої освіти з точки зору її відповідності вимогам ХХІ століття. Властива людству система криз (екологічної, енергетичної, продовольчої та іншої) показує, що воно знаходиться на переломі свого розвитку. Відбувається перехід від старої до нової цивілізації з новим набором цінностей, з новими уявленнями про простір, час, всесвіт, культуру, цивілізації. Іншими словами, йде зміна типів цивілізацій, яка була передбачена видатним соціологом П.О.Сорокіним [4]. Даний перехід органічно пов'язаний з людиною, яка є системоутворюючим чинником цивілізації.

Цікавий погляд на перспективу розвитку вищої освіти відомого соціолога та психолога Ортега-і-Гассет, який вказував на особливу значущість вищої освіти в житті сучасного суспільства, навіть більшої, ніж політика або економіка. В цьому випадку, вважає він, зростає роль університетів, проте, сучасному університету ще далеко до того, яким він повинен і може бути. Розглядаючи культуру як суму адекватних уявлень про призначення людини в сучасному світі, учений доходить висновку, що в ХХІ столітті основною функцією університету як вищого навчального закладу повинно стати вивчення “великих культурних дисциплін”, до складу яких мають бути включені такі: фізична схема світу (фізика); фундаментальна схема органічного життя (біологія); історичний процес людського роду (історія); структура і функціонування соціального життя (соціологія, психологія); схема всесвіту (філософія).

Оволодіння якими-небудь професійними знаннями і вміннями ще не робить людину культурною, інтелігентною. Володіючи тільки професійними знаннями і якостями, індивід буде в основному залежати від попиту на свою професію. Культура ж забезпечує йому адекватне уявлення про життєво важливі проблеми сучасності і розуміння соціально-політичної суті, які мають місце в реальному житті. Як справедливо відзначає Ортега-і-Гассет, культура – це відповідний епосі рівень інтелектуального розвитку людини, дозволяє йому орієнтуватися в навколишньому соціальному світі, визначаючи власний шлях. Як відзначають І.В. Захаров, Е.С. Ляхович [1] культурна людина – це людина-інтелігент, що займає активну життєву позицію. Соціальна місія культурного університету полягає в тому, щоб подолати різноплановість, різноспрямованість задач сучасної вищої освіти і засобів соціальної педагогіки, сконцентрувати зусилля передових людей на досягненні культурного ідеалу епохи, а також пояснити інтелектуалам всю міру їх відповідальності за долі



людства і, збудивши в них “відчуття місії”, зробити полум’яними борцями за краще майбутнє. Ми вважаємо, що даний заклик ученого актуальний і в XXI столітті, оскільки проблема відродження істинної інтелігенції ще чекає свого вирішення.

На наш погляд, сучасна модель університетської освіти, підставою якої є базова культурна освіта, представляє інтегральну структуру, яка поєднує в собі інноваційні форми навчання і виховання студентів з суперсучасними науковими розробками в різних галузях наукової діяльності. Сучасний університет має в структурі розширену мережу науково-дослідних підрозділів (НДІ, лабораторії і таке інше), які сприяють його еволюційному розвитку.

Одна з основних цілей сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб за допомогою різних форм навчання і виховання підготувати студента до плідної творчої участі в соціальному житті суспільства. Освічена людина повинна не тільки адаптуватися до стрімких соціальних змін, що відбуваються, але і уміти практично оцінити те, що відбувається і намітити особистий шляхи соціальних змін і перетворень.

Основними функціями вищої освіти є: гуманістична, аксиологічна, соціокультурна, соціально-адаптивна, соціально-мобільна (стратифікаційна), інноваційна, соціально-інтеграційна, прогностична.

Гуманістична функція виражається у тому, що освіта орієнтована на особистість, на забезпечення її існування і розвиток, самореалізацію.

Аксиологічна функція виявляється у тому, що вища освіта розглядається як цінність світової і української багатонаціональної культури.

Соціокультурна – освіта допомагає людині оволодіти культурою свого народу в різноманітті зв’язків з національними культурами інших народів і світовою культурою в цілому.

Соціально-адаптивна – вища освіта сприяє успішній адаптації людини до оточуючого динамічно об’новляючого соціуму на різних його рівнях (мікро-, мезо-, макро-), а також до професійної діяльності.

Соціально-мобільна (стратифікаційна) – в процесі освіти і в результаті професійної підготовки у вузі змінюється статусно-рольова форма взаємодії людини з оточуючими її людьми (отримання нового статусу).

Інноваційна – у вузі оновлюється арсенал знань і способів діяльності людини, формується її базис в науково-дослідницькій діяльності.

Соціально-інтегративна – людина у вузі включається в інтеграційну освітньо-науково-виробничу діяльність; набуває досвід

інтеграції навчальних, наукових і практичних знань і умінь; відкриває величезні потенційні можливості даного процесу.

Прогностична – у вузі змістовно розкривається суть майбутньої професії, стабілізується потреба людини в її отриманні; об'ємно виявляється перспектива професійного розвитку і особистісного зростання людини. Сучасна університетська освіта прагне допомогти молодій людині знайти для себе смислові орієнтири в житті.

Як вказує Т.Б.Казаренкова [2], соціологічна модель сучасної вищої освіти є соціально-інтегрованою, відкритою, складною багаторівневою системою. Розглянемо основні рівні даної системи.

1. Соціально-політичний рівень – цей рівень визначає соціально-правові механізми регулювання системи вищої освіти. Законодавча база вищої освіти – це фундамент, на якому зводяться всі поверхи будівлі. Від його міцності залежить життєстійкість самої системи. На жаль, існуючі закони у галузі освіти (вищої, зокрема) не дозволяють однозначно трактувати вже, здавалося б, юридично оформлені положення. Внаслідок цього спостерігаються грубі порушення в різних сферах, які відповідальні за виконання цих законів.

2. Соціально-економічний рівень тісно пов'язаний з соціально-політичним рівнем і відображає економічний стан системи вищої освіти в сучасних умовах. Кризовий стан в економіці в першу чергу відобразився на стані вищої освіти.

3. Соціально-адаптивний рівень відображає можливості системи вищої освіти самостійно здійснювати свої функції в соціально-економічних умовах, що склалися. Незважаючи на складні умови, багато вищих навчальних закладів знаходять вихід з положення, що створилося. Разом з традиційними формами навчання все частіше використовуються інші форми організації учбового процесу, які відповідають сучасним світовим стандартам підготовки фахівця (дистанційне навчання, Інтернет і таке інше). Крім того, багато установ використовують освітні можливості для розвитку вузу, чому сприяє інтеграція всіх його структур (зокрема, використовувannya ринку освітніх послуг і таке інше). Це призводить до автономізації діяльності вузів в ринкових умовах.

4. Соціально-цивілізаційний рівень відображає процеси інтеграції освіти в міжнародний освітній простір. Базою освіти (а вищої – особливо) є культура – світова і вітчизняна. Без фундаментальних знань про культуру свого народу і народів світу неможливий повноцінний розвиток цивілізованого суспільства і української інтелігенції.

Тепер перейдемо до розгляду соціально-стратифікаційної структури сучасної вищої освіти. Освіта як соціальний інститут є не тільки сукупністю ролей і статусів (суб'єктів соціально-освітньої взаємодії), установ, забезпечених певними матеріальними засобами і здійснюючих конкретні соціальні функції, що задовольняють потреби сучасного суспільства, але і впорядковану організацію соціальної діяльності і соціально-психологічних відносин, які складаються в результаті рішення конкретної цільової задачі освітнього рівня.

Під соціальною стратифікацією, як відомо, розуміється сукупність розташованих в ієрархічному порядку соціальних прошарків. У соціологічній теорії найчастіше виділяють чотири основні показники рівня стратифікації: доходи, влада, освіта, престиж. У освіті під стратифікацією розумітимемо розділення (розшарування) в соціально-освітньому просторі, який склався в результаті приналежності суб'єкта соціальної взаємодії (студента, викладача, науковця і таке інше) до тієї або іншої соціальної страти (прошарку), згідно своєму статусу. Враховуючи, що соціальна структура виникає в результаті суспільного розподілу праці, а соціальна страта – в результаті суспільного розподілу праці, тобто соціальних благ, в соціально-освітній стратифікації блага визначаються високим рівнем освіти, який дозволяє зайняти людині певне місце в суспільстві.

Соціально-освітній простір структурований таким чином: а) керівники вищого навчального закладу; б) професорсько-викладацький склад, науковці, докторанти, аспіранти; в) студенти.

Між вказаними вище учасниками освітнього процесу з різних прошарків (страт) здійснюється міграція, яка характеризує соціальну мобільність. У даному процесі соціальна мобільність йде постійно і безперервно; змінюється лише її інтенсивність. Розглянемо деякі варіанти соціальної мобільності в системі вищої освіти, які впливають на процес формування і розвитку сучасної інтелігенції.

Вертикальна мобільність характеризує переміщення із страти одного рівня (низького, високого) в страту іншого рівня. Наприклад: а) керівні кадри у вузі постійно оновлюються за рахунок професорів, викладачів, які проявляють високий рівень професіоналізму і організаційно-управлінські здібності; б) студенти, які проявили схильності і здібності в науково-дослідній і навчальній діяльності після закінчення вузу вступають до аспірантури, посідають посади асистентів на кафедрах, тобто підвищують свій статус і переміщаються на вищій ступінь в соціально-освітньому просторі.

Горизонтальна мобільність характеризує перехід індивіда з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на одному і тому ж стратифікаційному рівні. Наприклад, аспірант, успішно завершивши

навчання і захистивши кандидатську дисертацію, одержує посаду доцента і таке інше.

У теорії соціальної психології виділяють як індивідуальну, так і групову мобільність. Під індивідуальною мобільністю слід розуміти переміщення людини (суб'єкта соціальної взаємодії) вгору або вниз незалежно від стратифікаційної динаміки інших людей. Під груповою мобільністю розуміються стратифікаційне переміщення певної соціальної групи (студенти, викладачі і таке інше).

Великий інтерес представляють різні варіанти мобільності суб'єктів соціально-освітнього простору в умовах інтенсивного соціально-економічного і політичного оновлення України і української вищої освіти. Розглянемо стратифікаційну структуру у вузі, враховуючи вказані вище показники стратифікаційних рівнів. Тенденції їх зміни такі.

“Доходи” як показник приналежності суб'єкта соціально-освітнього процесу (професори, викладачі, студенти і таке інше) до тієї або іншої страти виступає вже недостатньо об'єктивним критерієм певного рівня стратифікації. Ще десять років тому розмір заробітної платні професора перевищував в 10-15 разів стипендію студента. В даний час, студент з урахуванням можливих освітніх та інших послуг нерідко має середньомісячний дохід більше, ніж у викладача.

Показник “Влада”. Всього кілька років тому керівник установи, викладачі користувалися необмеженою владою відносно студентів (характер відрахувань з навчального закладу, перевод на інший курс, факультет, “жорсткий” розподіл випускників після закінчення вищого навчального закладу і таке інше). В даний час студенти одержали певні права і можливості активніше брати участь у справах вузів (у роботі рад університетів разом з керівниками і викладачами вузів беруть участь студенти).

Показник “Освіта”. У недалекому минулому була практично абсолютна перевага викладача над студентом в знаннях з певної навчальної дисципліни. В даний час, в результаті модернізації і комп'ютеризації, студент дістає доступ до величезного змістовного матеріалу з будь-якого навчального предмета і деколи наближається до інформованості викладача. Нерідкі випадки, коли студенти дістають другу вищу освіту, отже, стартовий показник “освіта” у них і викладача майже однаковий (зокрема, якщо педагог не удосконалює свої професійні знання і уміння).

Показник “Престиж”. Впродовж всієї історії української освіти (та і світової теж) професія викладача вищої школи була однією з престижних в суспільстві. Тепер же престиж даної професії, в очах молоді, помітно знизився. Разом з тим, в останні два-три роки

намітилися тенденції до підвищення престижу даної професії в сучасному суспільстві. “Престиж” студента як показник стратифікаційного рівня, хоча і має певний рейтинг в сучасному суспільстві, але вже не характеризує багато привілеїв студентів, які були раніше (пільги при прийомі на роботу випускників вузів як молодих фахівців, безкоштовні путівки, молодіжні житлові комплекси і таке інше).

Коротка характеристика розглянутих базових показників свідчить про те, що зміни, які відбулися у всіх галузях сучасної освіти, а вищої особливо, вимагають введення додаткових показників, з урахуванням вимог сучасного соціально-психологічного знання. Виявлені тенденції характеризують соціальний статус кожної з двох основних соціальних груп освітнього процесу – студентів і викладачів. У даній статті розглянуті лише деякі питання вельми актуальної, теоретично і практично значущої проблеми соціально-психологічної структури вищої освіти, дозволяючи по-новому оцінити сучасний стан і перспективи розвитку сучасної української вищої школи, яка має безперечний вплив на формування сучасної української інтелігенції. Як справедливо відзначає Ж.Т. Тощенко [5, 325], “майбуття інтелігенції багато в чому залежить від того, чи зуміє, чи захоче майбутня її зміна, нинішні студенти, не просто зберегти ідеали інтелігенції, але і слідувати їм”.

Система сучасної освіти стрімко інтегрується зі світовим освітнім простором. Цей процес супроводжується системними змінами нашої освіти у напрямі відбору кращих світових зразків, що підвищують якість функціонування і розвитку всіх систем українського суспільства, поліпшуючих життєдіяльність українського народу. Разом з тим, система освіти будучи однією з підстав національної безпеки держави і його громадян, не може приймати світові новації, неадекватні перспективам розвитку України в ХХІ столітті, не забезпечуючи її суверенітет в політичній, економічній, культурній сферах.

Розвиток національної освіти орієнтований на структурні зміни на всіх його рівнях. За визначенням С.П.Капіци, С.П.Курдюмова, Г.Г.Малинецького [3] серед основних сучасних напрямів розвитку вищої освіти можна виділити такі:

- підвищення ролі освіти в економіці, науці, культурі;
- зміна змісту освіти виходячи з імперативів ХХІ століття, довготривалих національних інтересів, перспективних технологій;
- інтеграція основної частини інтелектуального потенціалу держави навколо вищої школи;
- розкриття можливостей неживаної частини потенціалу вищої школи шляхом створення невеликих, ефективно діючих структур, “точок зростання”.

Істотне значення в умовах оновлення вищої освіти мають мета і задачі його функціонування, перспективи реформування змістовного і процесуального компонентів освітнього процесу. Стратегічними задачами сучасної вищої школи, рішення яких багато в чому визначає процес формування інтелігенції, виступають:

- соціалізація (гармонізація відносин людини з природно-соціальним світом через освоєння сучасної картини світу; розвиток національної самосвідомості людини, забезпечення умов для придбання ним широкої базової освіти, що дозволяє достатньо швидко адаптуватися в соціумі);
- професіоналізація (підготовка професійно компетентного фахівця, який володіє фундаментальними і прикладними знаннями, і високою культурою організації і здійснення професійної діяльності, надбання ним широкої базової освіти);
- самореалізація (навчання людини продуктивної життєдіяльності, створення умов для її самовдосконалення і самореалізації). Сучасна університетська освіта спрямована на: розвиток особистості, яка навчається, стимулювання у неї індивідуальних здібностей у всіх видах і формах навчально-науково-виробничої діяльності; виховання у молоді пошани до прав людини і основних свобод; формування у студентів високої самосвідомості і пошани до національної культури, мови і світових цінностей; виховання у них культури міжнаціональної взаємодії; підготовку молоді до творчої діяльності у вільному суспільстві у дусі взаєморозуміння, миру, терпимості, рівноправності, дружби між етнічними, національними і регіональними групами; виховання пошани до навколишнього природного світу; стимулювання потреби до системного професійного і особистого самовдосконалення.

У зв'язку з цим слід підкреслити: соціально-психологічна складова університетської підготовки студентів сприяє не тільки освоєнню ними соціально значущих знань і способів діяльності, але й розвитку в них нових соціальних і професійних орієнтирів. У ряді першочергових заходів, спрямованих на ефективну університетську підготовку студентів, доцільно виділити такі:

- висунення як однієї з пріоритетних задач університетської освіти – формування культури фахівця;
- виділення в змісті нормативних навчальних курсів модуля, який забезпечує цільове якісне формування базису культури, створює умови для осмислення студентом сучасних соціально-психологічних перетворень;

- створення авторських курсів соціально-гуманітарного профілю, розвиваючих особистий потенціал і професійні уміння навчатися за допомогою освоєння ними базових соціологічних знань і способів практичної діяльності;
- інтеграція в науковій та навчальній роботі змісту соціально-гуманітарних навчальних дисциплін, які забезпечують розвиток гуманістичного світогляду, освоєння знань і системи соціальних цінностей людини; створення інтеграційних навчальних курсів і факультативів;
- використання форм і методів навчання, розвиваючих у студентів соціологічну культуру і культуру діяльності, стимулюючих у них потреби в творчому стилі життєдіяльності, відкриваючих перспективи самореалізації;
- об'єктивна якісна оцінка результативності університетської освіти студентів в контексті соціально-гуманітарної підготовки фахівця.

Отже, доходимо **висновку**, що задачі системи сучасної української освіти спрямовані на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, на розвиток цивілізованого суспільства. Саме вони визначають модернізацію цієї системи, в процесі здійснення якої, доведеться повною мірою зважати на культурні традиції і накопичений досвід оновлення вищої школи, що є центром становлення і розвитку сучасної української інтелігенції.

#### Список використаних джерел

1. Захаров И.В. Миссия университета в европейской культуре / И.В. Захаров, Е.С. Ляхович. – М., 1994.
2. Казаренкова Т.Е. Интегральная социология высшего образования / Т.Е. Казаренкова. – М., 2001.
3. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М., 2000.
4. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М., 1992. – С. 425-435.
5. Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек / Ж.Т. Тощенко. – М., 2001. – С. 303.

The article reveals the social and psychological peculiarities of individual values in the process of higher education. Particular attention is paid to the significance of higher education in the life of Ukrainian society, even more than politics or economics. Determined by its special role - shaping intellectual identity.

**Key words:** personality, values, higher education.

*Отримано: 17.02.2010*

## **Особливості становлення та психокорекції життєвого досвіду підлітків з неблагополучних родин**

В статті розкриваються основні соціальні і психологічні фактори становлення життєвого досвіду підлітків з неблагополучних родин. Викладено результати дослідження особливостей усвідомлення життєвого досвіду благополучних і неблагополучних підлітків. Показано доцільність використання методу наративу в психокорекційній роботі з неблагополучними підлітками.

**Ключові слова:** підлітки із неблагополучних родин, життєвий досвід, наратив, усвідомлення.

В статье исследуются основные социальные и психологические факторы становления жизненного опыта подростков из неблагополучной семьи. Изложены результаты анализа особенностей осознания жизненного опыта благополучных и неблагополучных подростков. Показана целесообразность использования метода нарратива в психокоррекционной работе с неблагополучными подростками.

**Ключевые слова:** психологический опыт, подростки из неблагополучных семей, нарратив, осознание.

**Постановка проблеми.** Соціальна нестабільність в Україні значно впливає на соціальне, емоційне і психологічне благополуччя людини. На тлі процесу руйнування сімейних цінностей, порушень дитячо-батьківських стосунків, жорстокої поведінки з дітьми проблема соціально-психологічної дезадаптації підлітків набуває особливої гостроти і актуальності. Історичний досвід показує, що неблагополучні підлітки – “діти вулиці” – це основний потенційний резерв поповнення рядів кримінального світу. На шляху соціально-психологічного становлення дітей з неблагополучних родин стоїть цілий комплекс проблем, які потребують термінового вирішення на рівні теоретичного осмислення, практичної реалізації, профілактики.

Діти, через різні причини позбавлені сім'ї, самі вибирають об'єкти для контактів і набувають свій індивідуальний досвід самостійно. Незважаючи на труднощі життєвого досвіду, таким дітям притаманна типова для підлітків позиція авторства власного життя, виражена в особистісних текстах і самоописах. Особливе значення має досвід болісних переживань, травм, які впливають на подальші



етапи життя людини. Становлення “Я-концепції” підлітків, формування їх ідентичності й соціалізації значною мірою зумовлюються характером усвідомлення ними особистого досвіду. Однак це питання залишається маловивченим у сучасній психології. Дитина в неблагополучній сім’ї набуває негативного життєвого досвіду, що впливає на формування її особистості. Найбільшими проблемами є спотворена ідентичність цих дітей, а також невирішеними залишаються питання труднощів адаптації до соціального середовища, усвідомлення власної ідентичності тощо.

**Метою статті** є здійснення аналізу досліджень, присвячених становленню і психокорекції життєвого досвіду підлітків із неблагополучних родин.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічні характеристики досвіду розглядали Б.Ананьев, Л.Анциферова, К.Платонов, С.Рубінштейн. Вплив негативного досвіду на становлення особистості в умовах неблагополуччя вивчали К.Роджерс, К.Хорні, Н. Мак-Вільямс, Н.Ю. Максимова та інші.

Вплив несприятливого соціального оточення негативно позначається на фізичному, психічному, емоційному стані підлітків. *Соціальні фактори* становлення особистості підлітків з неблагополучних родин характеризуються кризовим становищем на всіх рівнях: мікросоціальному (сім’я і групи однолітків) і макросистемному (домінуючі на даний момент соціокультурні норми, системи соціальних уявлень і установок, норми і правила соціальної поведінки). Ціннісно-нормативна криза суспільства впливає на внутрішньо-групові норми підліткової компанії і систему ціннісних орієнтацій самого підлітка. Відхилення в поведінці особистості є результатом конфлікту між ним і суспільством. Таке викривлене сприйняття дійсності у сукупності з подвійною мораллю формує дезадаптивного члена суспільства.

*Психологічні фактори* становлення особистості підлітків з неблагополучних родин характеризуються викривленнями вікових новоутворень, нестійкою, гіпертимною та епілептоїдною акцентуаціями характеру; духовними проблемами (утриманська позиція, споживча установка); особливостями особистісного компонента (спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, моральні принципи, правосвідомість); особливостями емоційно-вольової сфери (нестійкість, імпульсивність); когнітивними деформаціями (стереотипи, дисфункціональні думки); поведінкового компонента (реакції імітації, гіперкомпенсації, емансипації, захоплення); наявністю психосоціальних стресів; домінуванням примітивних потреб; несформованістю мотивів моральної поведінки; пасивно-агресивним

способом вираження гніву; кризою ідентичності. Психологічні фактори визначають негативне ставлення підлітків до життєвого досвіду, а негативний досвід зумовлює становлення даних психологічних факторів. Захисні механізми дозволяють адаптуватися до середовища не за рахунок змін зовнішнього світу, а за рахунок внутрішніх змін – трансформації внутрішньої картини світу і образу самої особистості. Негативний досвід зумовлює наростання критичного психічного напруження, що шляхом когнітивної переробки життєвого досвіду виявляється у формі кризи ідентичності, негативної інтерпретації досвіду, негативного життєвого наративу, відсутності життєвої перспективи та соціальної дезадаптації. Такі “новоутворення” неблагополучних підлітків, діючи на місце найменшого супротиву психіки проявляються у вигляді залежності, неврозів, психопатії, агресії, психологічних та поведінкових реакцій тощо (Див. схему 1).

Отже, соціальні та психологічні фактори становлення особистості підлітків з неблагополучних родин сприяють усвідомленню негативного досвіду, що є основою соціальної дезадаптації та кризи ідентичності. Ми вважаємо, що усвідомлення життєвого досвіду є важливим чинником соціалізації. Осмислення досвіду відбувається шляхом інтерпретації у формі наративу. Наратив як оповідь життя людини і його власного досвіду – це засіб породження ідентичності. Кульмінація формування і народження цілісного дорослого життєвого наративу припадає на підлітковий вік – найгостріший кризовий період життя. Отже, переписуючи життєву історію у співвіднесенні з альтернативною історією ідентичності, особистість здатна прийняти та осмислити життєвий досвід та інтерпретувати його як важкий, але позитивний. Зміна ставлення до життєвого досвіду буде сприяти становленню позитивної ідентичності, плануванню майбутнього життя, особистісному зростанню й соціальній адаптації.

Для дослідження особливостей процесу породження наративу, виявлення його властивостей з досліджуваними підліткового віку були використані біографічні методи, зокрема “автобіографія”, анамнез та тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва [1]. Для визначення факторів, що впливають на усвідомлення власного досвіду та процес наративації, були використані такі методика: “Футуристичний наратив”, проєктивна методика “Неіснуюча тварина”.

Результати емпіричного дослідження показали, що різні умови виховання дітей впливають на психологічні особливості усвідомлення власного досвіду підлітків і знаходять своє відображення в особливостях уявлень підлітків про себе, які відбиті в їх базових наративах. Благополучна сім’я формує у підлітків переважно середній і високий

рівень осмисленості життя, а виховання в неблагополучній сімейній атмосфері – середній і низький рівень осмисленості.

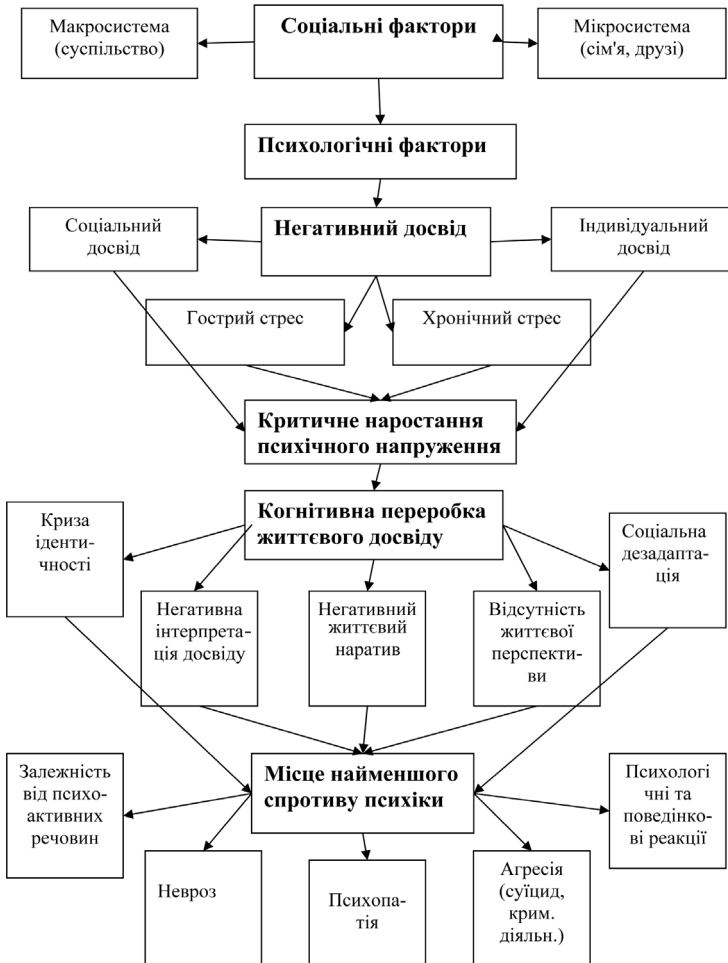


Схема 1. Становлення життєвого досвіду підлітків з неблагополучних родин

На основі аналізу анамнезів і наративів неблагополучних підлітків було виділено чинники соціального та індивідуального досвіду та їх рівні.

Соціальний досвід неблагополучних підлітків характеризується: несформованістю уявлення про благополучну, гармонійну сім'ю; ставленням до однолітка як до об'єкта, який є засобом власної

активності; вирішенням конфліктів шляхом обману, приниження; роллю жертви інших людей і обставин; пасивною позицією утриманця (у вирішенні ситуацій); установкою на захист та недовіру (“комплексом іжака”). Негативний авторитет батьків (які є прикладом для наслідування), їхня поведінка не підлягає критиці, а тільки приймається підлітками.

У соціальному досвіді підлітків із благополучних сімей виявлені: переважно суб'єктні форми досвіду, що стосуються шкільного дитинства і недавнього минулого; високий рівень вербалізації власного досвіду; спрямованість на позитивні міжособистісні стосунки з однолітками; активну позицію в житті та активний підхід у вирішенні ситуацій. Отже, умови в благополучній родині сприятливі для формування позитивного або нейтрального ставлення до життєвого досвіду і життєвої перспективи, а умови неблагополучної родини – для негативного або невизначеного ставлення до життєвого досвіду і відсутності життєвої перспективи.

Індивідуальний досвід неблагополучних підлітків характеризується: когнітивно простими і внутрішньо протилежними формами досвіду; низьким рівнем вербалізації життєвого досвіду; збідненою емоційною виразністю; негативним емоційним фоном сприйняття себе і світу, що пов'язано з пригніченням і втратою впевненості у сьогоденні, амбівалентними емоціями стосовно майбутнього; переважанням об'єктних форм досвіду, які стосуються дошкільного дитинства; простим та інфантильним психологічним захистом, який перетворює внутрішньо складний і драматичний досвід та виносить на рівень актуалізації когнітивно прості особистісні конструкти; витісненням травматичного досвіду, що є основою для формування нестійкої особистості (порушеними контактами з оточенням). Індивідуальний досвід благополучних підлітків характеризується: когнітивно складними формами досвіду; високим і середнім рівнем вербалізації життєвого досвіду; позитивною емоційною виразністю; позитивними емоціями стосовно майбутнього; переважанням суб'єктних форм досвіду, які стосуються шкільного періоду.

Проведене дослідження, факторний і кореляційний аналізи дозволили виділити в структурі досвіду підлітків з неблагополучних родин такі особливості: життєвий досвід ними не усвідомлюється; наявна негативна інтерпретація досвіду; негативна ідентичність; відсутність життєвої перспективи; низький рівень вербалізації життєвого досвіду; соціальна дезадаптація; переважають негативні змістовні характеристики досвіду; підлітки знаходяться в стані пошуку смисложиттєвих орієнтацій; мають тривожно-агресивні очікування впливів соціуму.

У підлітків з благополучних родин досвід характеризується: усвідомленням життєвого досвіду, позитивною інтерпретацією досвіду, позитивною ідентичністю, відчуттям життєвої перспективи, позитивною соціалізацією, високим рівнем вербалізації досвіду, позитивними змістовними характеристиками досвіду, ініціативністю. Перераховані чинники можуть бути причиною породження підлітками з неблагополучних родин деструктивних наративів, або ж неможливості розповісти про своє життя у формі зв'язної розповіді. Отримані результати стали вихідними для подальших досліджень.

Програма покликана виробити в підлітка таке ставлення до життя та досвіду, яке дозволить сформувати позитивний життєвий наратив, здатність осмислити, позитивно інтерпретувати життєвий досвід та знайти перспективи в майбутньому. **Мета** психокорекційного тренінгу полягає в розвитку вмінь трансформувати усвідомлений негативний досвід у позитивне ставлення до себе та до власного життя.

**Завдання психокорекційної роботи.** 1. Розвиток вербальних форм актуалізації життєвого досвіду: вираження самовідчуття, переживання, позитивного самоопису, позитивного сприйняття іншого, взаємодії з ним. 2. Збагачення підлітків позитивним досвідом інших людей. 3. Формування у підлітків здатності до прийняття життєвого досвіду, себе, своїх недоліків і переваг, прийняття відповідальності за себе, власне життя. 4. Навчання підлітків пошуку альтернативного трактування змісту подій минулого. 5. Формування позитивного ставлення до власного життя через трансформацію базового наративу підлітка [2, с.78-89].

Таблиця 1

**Зміст психокорекційної програми, спрямованої на формування здатності до осмислення життєвого досвіду у неблагополучних підлітків**

Етапи психокорекційної програми	Тип досвіду	Розкриття завдань психокорекційного процесу	Види роботи, що доцільно використовувати на даному етапі
I. Прийняття власного досвіду підлітками	Емоційно-негативний досвід	– Вербалізація власних почуттів; – розвиток власного самопізнання; – використання позитивних історій про своє “я”; – включення позитивних наративів у свій життєвий досвід	Аутогенне тренування, візуально-кінестетична дисоціація, щоденники, “Альбом з фотокартками”

II. Руйнування стереотипів і розширення рамок досвіду	Невизначений досвід	<ul style="list-style-type: none"> <li>– визначення ставлення підлітків до їх проблем;</li> <li>– визначення причин і наслідків проблем у житті підлітків;</li> <li>– встановлення взаємозв'язку проблемного досвіду з позитивним;</li> <li>– виявлення деструктивних установок і переконань підлітків</li> </ul>	Аутогенне тренування, деконструктивні запитання, епістолярний жанр
III. Побудова альтернативної історії життя	Реконструйований досвід	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знаходження позитивних епізодів, знань і можливостей у досвіді підлітків;</li> <li>– знаходження ситуацій, з яких підліток вийшов переможцем, і засобів, за допомогою яких цього було досягнуто;</li> <li>– визначення того, як цей досвід може позитивно вплинути на майбутні події його життя;</li> <li>– визначення позитивно інтерпретованої підлітком історії</li> </ul>	Аутогенне тренування, техніка “спогади з майбутнього”, гра “Прес-конференція”, епістолярний жанр
IV. Побудова близької і віддаленої перспективи	Позитивний досвід	<ul style="list-style-type: none"> <li>– побудова близької перспективи;</li> <li>– побудова віддаленої перспективи</li> </ul>	Аутогенне тренування, “Футуристичний наратив”, “Нова історія Колобка”, епістолярний жанр

Корекційна робота проводилася з 31 підлітком із неблагополучних родин в кілька етапів. Зважаючи на складність особистого досвіду підлітків із неблагополучних родин, психокорекційна програма проводилась в групах, які складалися з 5-6 осіб.

Для виявлення ефективності психокорекційної програми був проведений повторний експеримент. Завданням цього етапу дослідження стало виявлення змін, що відбулися в особистості підлітка, в його ставленні до минулого досвіду, сьогодення і майбутнього, а також в інших сферах психічного розвитку. Статистичний аналіз результатів проведених досліджень показав позитивну динаміку осмислення життєвого досвіду учасниками (різниця значима за критерієм Уїлкоксона при  $p < 0,01$ ).

Після проведення психокорекційної програми відбулися якісні зміни в усвідомленні життєвого досвіду підлітками з неблагополучних родин, які полягають у позитивній динаміці: інтерпретації

власного досвіду; спрямованості на активну і позитивну поведінку суб'єкта стосовно середовища; самоставленні підлітків; зниженні рівня негативних емоційних переживань; більш активного вияву суб'єктної позиції підлітка; прийнятті власного досвіду підлітками, його переструктуризації і якісно зміненій інтерпретації, що є показниками соціальної адаптації. Про це свідчать експертні опитування працівників притулку.

Авторство власних життєвих наративів свідчить про реконструкцію індивідуального досвіду та розширення його змісту й потенціалу. Після проведення психокорекційної програми відбулися позитивні зміни: *у когнітивному компоненті* власного досвіду підлітків (тест СЖО): значно зріс середній рівень осмисленості життя за всіма субшкалами і наблизився до значень контрольної групи; *у ціннісному компоненті досвіду*: переорієнтація неблагополучних підлітків у майбутньому на сім'ю, освіту і професію; позитивні очікування; значне збільшення кількості підлітків із наявною життєвою перспективою і зменшення із відсутньою та невизначеною життєвою перспективою; *в емоційному компоненті* досвіду: зростання позитивного настрою у підлітків щодо свого майбутнього, значне збільшення вияву позитивних емоцій у ставленні до власного життя, набрало вагомого значення добре ставлення оточення до підлітка; стало переважати значення позитивних емоційних переживань і, навпаки, знизилася значення негативних; *діяльнісний компонент* характеризувався переважанням активності, найбільш вираженою стала доброзичлива і комунікативна поведінка підлітка щодо середовища, стала надаватися перевага активному підходу в подоланні труднощів.

Факторний аналіз показав, що кожний фактор після проведення психокорекційного тренінгу зазнав якісних змін: змінилися смисложиттєві орієнтації, підлітки визначились у ставленні до власного досвіду і спрямовані в майбутнє, на досягнення цілей; відбулося становлення ідентичності і соціалізації, що свідчить про прагнення неблагополучних підлітків підтримувати стабільні позитивні уявлення про власну особистість і стосунки з соціумом та зумовлює наявність життєвої перспективи і спрямованості у майбутнє; в інтерпретації власного досвіду виявлено суперечність між позитивним і негативним ставленням до нього; виявлено прийняття підлітками життєвого досвіду таким, який він є, та ставлення до нього як до невід'ємної частини історії свого життя.

Для *позитивного ставлення до власного досвіду* потрібен більший відрізок часу, щоб загоїлися психологічні травми, отримані в родині, щоб підлітки пробачили своїм батькам, а для цього є всі передумови (соціалізація, ідентичність, наявна життєва перспектива).

Кореляційний аналіз результатів дозволив виявити такі особливості:

- позитивно інтерпретують життєвий досвід підлітки з неповних сімей, дівчата з досвідом статевого життя, але виняток становлять підлітки з досвідом криміналізації та з великим досвідом втеч;
- негативно інтерпретують досвід підлітки з великим досвідом проживання на вулиці та досвідом статевого життя, але є тенденція до зменшення негативу;
- амбівалентно інтерпретують досвід хлопці, але є тенденція до її зниження;
- наявна життєва перспектива притаманна досліджуванним старшого підліткового віку та молодшим підліткам із реконструйованих родин;
- відсутня життєва перспектива характерна підліткам із неповних неблагополучних родин, але є тенденція до її зниження;
- невизначена життєва перспектива властива неблагополучним підліткам із неповних родин та підліткам, які пережили смерть матері.

Після психокорекційної програми *невизначена інтерпретація досвіду* у неблагополучних підлітків відсутня, що свідчить про зниження рівня психологічних захистів і прийняття життєвого досвіду. *Амбівалентна інтерпретація досвіду* характеризується такими особливостями: зумовлює невизначену життєву перспективу і сплутану ідентичність; спостерігається позитивна динаміка зменшення випадків амбівалентної інтерпретації життя і за її рахунок збільшення позитивної; притаманна підліткам, які пережили смерть матері, та хлопцям із неблагополучних родин; свідчить про неможливість адекватного когнітивного опрацювання підлітками певного життєвого досвіду.

*Позитивний життєвий наратив* характеризується такими особливостями: часовий компонент – спрямований на недавнє минуле, сьогодення і майбутнє; ціннісний – на сімейні та професійні цінності; емоційний компонент – на позитивне ставлення до середовища й до себе; діяльнісний – характерний активною поведінкою, суб'єктною позицією; когнітивний – цілісним рівнем досвіду, сформованими смисложиттєвими орієнтаціями, низьким психотравмуючим рівнем чинників соціального й індивідуального досвіду, наявною життєвою перспективою та позитивною ідентичністю.

*Негативний життєвий наратив* характеризується: часовий компонент направлений на минуле, дошкільне дитинство; ціннісний – на кримінальний, адиктивний досвід; емоційний компонент – характерний негативним ставленням до середовища і до себе; діяльнісний – пасивною поведінкою, об'єктною позицією; когні-



тивний – примітивним рівнем досвіду, несформованими смисло-життєвими орієнтаціями, високим психотравмуючим рівнем чинників соціального й індивідуального досвіду, відсутньою або наявною життєвою перспективою, дифузією ідентичності або негативною ідентичністю антигероя.

Отже, результати дослідження показали, що прийняття й інтерпретація психотравмуючого досвіду підлітками відбувається в процесі усвідомлення ними свого досвіду. До підліткового віку діти вулиці набувають психотравмуючого досвіду, що обумовлює формування негативною ідентичності. Якщо дитина змогла вижити в таких жахливих умовах, то вона, на нашу думку, володіє ефективною тактикою взаємодії з середовищем, хоча й не має досвіду стосунків у нормальному, не кримінальному суспільстві. З іншого боку, чим більше позитивних прикладів для ідентифікації матиме підліток, тим успішніше буде опрацьований психотравмуючий досвід і трансформований в позитивний життєвий наратив, що є показником соціальної адаптації. Для правильного діагностування та психокорекційних заходів, спрямованих на осмислення і трансформацію життєвого досвіду підлітків із неблагополучних родин, слід брати до уваги рівні психотравматизації соціального й індивідуального досвіду, етапи усвідомлення власного досвіду, акцентуації характеру, сформованість життєвого наративу, ідентичності, життєвої перспективи та психологічні особливості, які ми відобразили в авторській класифікації (ведений, негативіст, дорослий, досвідчений, жартівник, тихий, бунтар, фантазер).

#### Список використаних джерел

1. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.– С.18.
2. Буковська О.О. Шляхи психологічної допомоги підліткам із неблагополучних родин /О.О. Буковська// Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка.– К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2009. – Том. X, Вип.15. – 540 с. – 78-89 с.

The principal social and psychological factors of the standing knowledge of life teenagers from problem families are considered in this article. The results of the research about peculiarities of understanding the knowledge of life by teenagers from successful full family problem families are presented here. The meaning of using the method of narrative in the psychological correction work with the teenagers from problem families is shown in this article.

**Keywords:** teenagers from problem families, psychological knowledge of life, narrative, understanding.

*Отримано: 21.03.2010*

## **Егоцентризм як чинник соціально-психологічної дезадаптації особистості**

Стаття присвячена аналізу проблеми взаємозв'язку егоцентричних проявів і соціально-психологічної дезадаптації в підлітковому та юнацькому віці. Розглядається історія досліджень проблеми у працях зарубіжних та вітчизняних авторів та реалізується спроба довести припущення про обумовленість варіативності егоцентричних проявів соціально-психологічною дезадаптацією

**Ключові слова:** дисперсійний аналіз, еготизм, егоцентризм, соціально-психологічна дезадаптація.

Статья посвящена анализу проблемы взаимосвязи эгоцентрических проявлений и социально-психологической дезадаптации в подростковом и юношеском возрасте. Рассматривается история исследования проблемы в трудах отечественных и зарубежных авторов и реализуется попытка доказать предположение об обусловленности вариативности эгоцентрических проявлений социальной психологической дезадаптацией личности.

**Ключевые слова:** дисперсионный анализ, социально-психологическая дезадаптация, эготизм, эгоцентризм.

Однією з центральних категорій психологічної науки вже тривалий час є особистість. Це обумовлює традиційну проблематику досліджень, які в переважній більшості випадків торкаються тих чи інших аспектів особистості людини. Центр психічного життя особистості є Его. Порушення в функціонуванні цієї структури породжує безліч проблем в житті особистості, з вирішенням яких стикається психолог (теоретик і практик) в своїй роботі.

Важливість проблеми сутності Его підтверджується великою кількістю досліджень теоретичного і прикладного характеру, починаючи з раннього філософського періоду. Особливо слід відмітити праці таких дослідників, як: М.Аврелій, О.В.Бердяєв, Ф.Гегель, Р.Декарт, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, О.В.Соловійов, І.Фіхте, представників німецького і французького екзистенціалізму (Ж.-П.Сартр, К.Ясперс), а також фундаментальні психологічні концепції Р. Ассаджіолі, Р. Бернса, О.Є. Гуменюк, У. Джемса, Е.Еріксона, І.С.Кона, А.А.Налчаджяна, М.Е.Орбан-Лембрик, В.А.Петровського, К. Роджерса, В.В. Століна, В.Франкла та ін.

Ґрунтуючись на цих дослідженнях, можна припустити, що категорія “Его” є своєрідним протиставленням категорії “Інший” як

аналог дихотомії зовнішнього і внутрішнього, що не заважає Его водночас виступати об'єктом і суб'єктом пізнання. Також одним з важливих питань є центрація на своєму Его, значення цього явища для розвитку особистості та причини, які зумовлюють його виникнення. Феномен егоцентризму є викривленням образу світу, відношення до нього тільки через власні, індивідуальні критерії оцінювання, які заважають адекватно сприймати і аналізувати точки зору інших. В свою чергу, це негативно впливає на міжособистісні відносини, пізнання явищ зовнішнього світу тобто загальну соціально-психологічну адаптацію, що, з огляду на суцільну природу людини, є вельми важливим для нормального розвитку і функціонування особистості.

Методологічні труднощі теоретичних та експериментальних досліджень психічних феноменів виникають постійно. Вони детерміновані значними індивідуальними варіаціями будь-якого з феноменів, розходженнями в теоретичних поглядах на природу, будову, особливості функціонування психіки та недосконалістю діагностичного інструментарію. Наслідком цього є тривалі дискусії в наукових колах навіть з незначних проблем, не говорячи про фундаментальні. Справедливо буде відмітити, що неоднозначними бувають і самі психологічні явища, які завжди викривлюються через призму індивідуальності людини та неповторні умови її існування. Однакові обставини виховання, матеріальне становище, освіта або інші соціально-психологічні чинники мають для однієї особи цілком конструктивні, а для іншої – деструктивні наслідки.

Аналогічні проблеми постають перед дослідниками егоцентризму. Вивчення цього феномена має неабияке теоретичне і практичне значення, оскільки торкається фундаментальних основ особистості, уявлення про себе, на базі якого людина будує світогляд і, як наслідок, взаємодію зі світом та іншими людьми. Баланс зовнішнього і внутрішнього, розумне врахування власних та чужих інтересів, вірогідно, і є ключовим компонентом в створенні гармонії існування особистості.

Здійснивши аналітичний огляд теоретичних та експериментальних досліджень, ми дійшли висновку, що відомі дослідники цього феномена дещо по-різному тлумачать його сутність. Загалом виникає парадоксальна ситуація, коли при значній кількості досліджень різного рівня не знайшли остаточного вирішення ключові питання стосовно структури, типології видів егоцентризму, психологічних наслідків різних його форм, психологічні засоби корекції та психопрофілактики, зв'язок з іншими особистісними структурами, диференціація зі спорідненими психологічними феноменами (егоїзмом, еготизмом, нарцисизмом та ін.).

Узагальнюючи весь спектр досліджень егоцентризму, можна виділити основні підходи до розуміння його сутності, своєрідні “парадигми”, які містять оцінку егоцентризму як позитивного, негативного або нейтрального явища.

Перша парадигма належить Ж. Піаже як автору терміна та першому його досліднику. Його трактування егоцентризму було скоріше нейтральним, він розглядав його як нездатність дитини змінити пізнавальну позицію мислення, тобто як компонент когнітивної сфери. З розвитком мислення в онтогенезі, з віковими трансформаціями когнітивної сфери, егоцентризм зникає, тому що є наслідком нерозвиненості деяких операцій мислення, зокрема, групування, абстрагування, узагальнення, акомодатії та асиміляції [4]. Внаслідок цього мислення дитини відрізняється некритичністю, схильністю до сугестії та навіювання, нездатністю відрізнити свою і чужу точку зору. Це не свідчення розумових патологій, а цілком закономірний етап розвитку, тому егоцентризм некоректно вважати суто позитивним чи негативним явищем, а слід, на думку Ж. Піаже, сприймати його як даність. З розвитком дитини в онтогенезі, збагаченням соціального досвіду цей недолік зникає.

Дослідження Ж. Піаже започаткували в науковому світі тривалі дискусії між фахівцями – психології та суміжних наук, які досить чітко поділилися на табори прибічників і противників такого трактування егоцентризму і його значення для формування особистості. Одним з найвідоміших критиків праць Ж. Піаже відносно егоцентризму та егоцентричного мовлення був Л.С.Виготський [1].

На відміну від Ж. Піаже, він не розглядав психіку дитини як щось нерозвинене порівняно з психікою дорослого, відповідно і егоцентризм розглядався ним не як просто закономірний “атавізм” дитячого віку, який з часом без сліду зникає, поступаючись місцем логічному мисленню, а як необхідна умова нормального розвитку мислення і мовлення дитини. Егоцентричне мовлення з часом переходить у внутрішнє, інтеріоризується. Отже, без егоцентричного мовлення нормального розвитку мислення не відбуватиметься.

Серед відомих критиків Ж. Піаже були також Е.Гібсон, М. Доналдсон, Дж.Фодор, М. Хьюз. М. Доналдсон і М.Хьюз провели серію експериментів з дослідження дитячого егоцентризму з метою перевірки твердження Ж. Піаже стосовно його природи. Експерименти показали, що валідність досліджень Ж. Піаже можна поставити під сумнів. Рівень егоцентризму в задачах М.Хьюза був набагато нижчим, ніж в аналогічних дослідженнях його попередника. Це дало підставу припустити, що “егоцентризм” був

наслідком нерозуміння суті завдання дітьми, а зовсім не нездатністю їх ввійти в положення іншого [6].

Задачі Ж. Піаже вимагали від дитини знань складних просторових відношень, до яких мислення дитини певного віку ще не підготовлене. М.Хьюз не намагався заперечувати існування егоцентризму взагалі, а лише прагнув знайти адекватні методи діагностики цього явища, але його експерименти певним чином доводили, що проблема егоцентризму не настільки проста і однозначна.

У вітчизняній психології егоцентризм пояснювався впливом соціальних умов на психіку людини. Наприклад, на його формування і розвиток можуть впливати неправильне виховання, низький рівень моральної культури, нерозвинені комунікативні здібності або несприятливі, кризові умови існування. Особливого значення ці чинники набувають в дитячому віці, в так звані “сенситивні” для розвитку базових структур психіки періоди.

Серію експериментальних досліджень особливостей психіки дитини реалізував Д.Б. Ельконін і його учениця В.А. Недоспасова [5]. Вони розглядали нездатність дитини вставати на позицію іншого як закономірне явище даного вікового періоду (3-7 років), яке долається в процесі виховання, зокрема, в рольових іграх або інших видах діяльності, які включають інтенсивну міжособистісну взаємодію. В цілому, в дослідженнях цього періоду можна виділити загальну рису – вони не розглядають егоцентризм як негативне явище, а вважають цей феномен закономірним і деякою мірою позитивним. Розгляду егоцентризму як моральної категорії, що характерне для філософських праць, психологічні дослідження на той час не здійснювали.

У подальшому зарубіжні дослідження (Д.Елкінда, Р.Енрайта, Р.Уайтга, Ф.Райса та ін), а потім і вітчизняних (Л.Ф.Обухова, В.А.Запорожець, Л.Венгер, Б.Петров) розширили вікові рамки контингенту досліджуваних. Дослідження перемістилися на сферу підліткового віку. В зарубіжній психології вже близько 30 років розробляється проблема егоцентризму в особистісно-афективній сфері, коли він трактується як чинник, що може заважати розумінню особистості іншого, співпереживанню йому, формуванню уявлення про іншого як індивідуальність. Серед відомих дослідників цієї проблематики Д. Елкінд, Х.Каплан, М. Лепслі, П.Лернер, Д.Фельдман. Д.Елкінд виділив нові форми прояву егоцентризму: “особистий міф”, “уявна аудиторія”, “сфокусованість на собі”, які мали відношення вже не стільки до когнітивної, скільки до афективної та мотиваційної сфери особистості. Наприклад, “особистий міф”

трактувався ним як викривлення в сприйнятті себе, надання своїй персоні особливої значущості, сприйняття себе і свого досвіду як унікального. “Уявна аудиторія” – реакції на себе, які людина приписує оточуючим, які залежать від її власного ставлення до себе. Таким чином, стає очевидним, що егоцентризм вийшов за межі розуміння його як когнітивного феномена, розширились не тільки семантичні, але й вікові межі його дослідження, але проблема конструктивності/деструктивності функцій егоцентризму особистості залишилася [2].

На деструктивності цього феномена наголошував цілий ряд дослідників: одним з перших був Л.Ф.Фрідман. В своїх експериментах на дорослій вибірці досліджуваних, яким давалося завдання пояснити дорогу товаришеві по телефону, він довів, що егоцентризм – це атрибут не тільки дитячого мислення, оскільки деякі дорослі люди теж можуть мати високий рівень егоцентризму. Л.Ф.Фрідман спростував гіпотезу Ж. Піаже про те, що до початку підліткового віку егоцентризм зникає [3].

З огляду на це можна припустити, що вирішальним фактором в формуванні і проявах егоцентризму буде не стільки розумовий розвиток, скільки соціально-психологічні умови існування індивіда. Це визначає егоцентризм, в деякому сенсі, як показник особистісної незрілості індивіда. Він може сприяти порушенню міжособистісних стосунків, виникненню психологічних бар’єрів у спілкуванні, зокрема, смислових, загальній соціально-психологічній дезадаптації.

Протилежної точки зору дотримується Т.І. Пашукова, яка вважає, що в періоди становлення особистості або під час переживання особистістю кризових станів рівень егоцентризму стає вищим, тобто кардинально змінюється в бік збільшення кількості нових аспектів ситуації, які необхідно враховувати під час вирішення життєво важливих питань [3]. Це захисна реакція особистості, яка спрямована на збереження цілісності структури особистості. Зовні егоцентризм має такі поведінкові прояви, як підвищена конфліктність, обмеженість кола позицій і ролей у спілкуванні, зниження рівня емпатії, неприйняття інших, психологічне відчуження, що, врешті, і складає загальну картину соціально-психологічної дезадаптації.

Подібного погляду на природу егоцентризму та його зв’язку з соціально-психологічною дезадаптацією дотримуються Л.Ф.Обухова – дослідниця егоцентризму підлітків з обмеженими можливостями, Т.В.Рябова, її учениця, яка довела існування подібної картини в осіб різного віку [2]. В.В.Абраменкова розглядає

егоцентризм як особливу позицію в оцінюванні дійсності, не стільки пізнавальну, скільки оцінюючу, де критерієм оцінки, точкою відліку є сам суб'єкт. Психіка суб'єкта має обмежений енергетичний потенціал уваги. Надмірна центрованість на своєму Его робить людину нечутливою, неуважною до позицій, поглядів, інтересів і почуттів інших людей і може призводити до формування відчуження.

Отже, тривала наукова дискусія не поставила остаточну крапку в питанні про конструктивність/деструктивність егоцентризму. На підставі аналізу різнопланових досліджень нами зроблений висновок, що основне джерело наукового протиріччя – невизначеність статусу самого феномена егоцентризму.

Якщо розглядати його як властивість, що тривалий час притаманна особистості (не говоримо вроджена, але сформувалася під впливом негативних факторів у дитинстві чи на більш пізніх етапах онтогенезу), то припущення про егоцентризм як причину соціально-психологічної дезадаптації цілком коректне і обґрунтоване.

Якщо ж егоцентризм є станом, тобто швидкоплинним утворенням, яке скоріше являє собою реакцію на негативні обставини життя особистості, захисну реакцію (свідому чи несвідому), то співвідношення егоцентризму та соціально-психологічної дезадаптації особистості кардинально змінюється. В цьому випадку слід вважати соціально-психологічну дезадаптацію причиною егоцентричних проявів як захисних реакцій на негативні умови існування. Хоча в даному випадку мова може йти про дві різні форми егоцентризму – одна з яких є властивістю, тобто стабільним утворенням в структурі особистості, а інша – ситуативною, яка актуалізується як захисний механізм в несприятливих умовах, яким ніщо не заважає співіснувати паралельно. На жаль, нам невідомі дослідження, які б розкривали проблему зв'язку різних форм егоцентризму.

Більш сучасним, поширеним сьогодні в психологічній науці є трактування егоцентризму як динамічного та ситуативного явища, яке актуалізується в певні періоди життя. Це положення і було покладене в основу нашого дослідження, основною гіпотезою якого є припущення, що однією з основних причин високого рівня егоцентризму є соціально-психологічна дезадаптація, викликана несприятливими для особистості умовами існування, закономірними чи випадковими. Основна мета дослідження полягає у доведенні причинно-наслідкового зв'язку між егоцентризмом та соціально-психологічною дезадаптацією. **Об'єкт** дослідження: егоцентризм особистості. **Предмет**: соціально-психологічна дезадаптація як чинник підвищення рівня прояву егоцентризму особистості.

1. Тест егоцентричних асоціацій Т.Сцутрової – являє собою модифікацію тесту “Незакінчені речення” та складається з 40 незакінчених речень, діагностує егоцентричні прояви в мовленнєвій діяльності – еготизм. Індекс еготизму визначається в прагненні людини говорити про себе.

2. Методика “Егоцентризм – соціоцентризм” (AES – 60) Р. Енрайта в адаптації Т.В. Рябової розглядає егоцентризм як багатокомпонентну властивість і включає 5 шкал. “Особистий міф”, “Уявна аудиторія”, “Сфокусованість на собі” та дві додаткові – “Соціоцентричні інтереси” та “Несоціальна активність”. В нашому дослідженні аналіз проводився лише за першими трьома шкалами, що власне і діагностують егоцентричні властивості особистості.

3. Опитувальник СПА К. Роджерса в адаптації О.К. Осницького: складається зі 101 питання, які оцінюються за 5-бальною шкалою та включають показники окремо адаптації та дезадаптації, до складу яких входять дихотомічні показники: прийняття/неприйняття себе, прийняття/неприйняття інших, емоційний комфорт/дискомфорт, очікування зовнішнього/внутрішнього контролю, домінування/веденість та ескапізм (уникання проблем).

4. Біографічний аналіз учасників дослідження з метою виключення впливу несприятливих обставин життя на підвищення рівня соціальної дезадаптації.

**Контингент** досліджуваних склали особи підліткового та юнацького віку загальною кількістю 103. Статистична обробка даних проводилася за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу. Загальні статистичні дані наведені в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Показники  $F_{emp}$  та  $F_{кр}$  дисперсійного аналізу за методиками “Тест егоцентричних асоціацій” Сцутрової та “Егоцентризм-соціоцентризм” Р.Енрайта в адаптації Т.В. Рябової (підлітковий вік)**

	Еготизм	Особистий міф	Уявна аудиторія	Сфокусованість на собі
$F_{emp}$	1,12	15,9	24,3	15,8
$F_{кр} > 0,05$	3,2	3,25	3,2	3,28
$F_{кр} > 0,01$	5,1	5,39	5,1	5,29

Отже, гіпотеза, висунута на початку нашого дослідження, підтвердилася частково. На основі отриманих даних можна зробити висновки. По-перше, обумовленість різних форм егоцентричних проявів соціально-психологічною дезадаптацією відносна і специфічна для кожної вікової групи. В нашому випадку показники



майже “дзеркальні”: у підлітків варіативність відрізняється від випадкової за всіма шкалами, крім шкали “еготизм”, а у досліджуваних юнацького віку – навпаки, це єдиний достовірний показник.

Таблиця 2

**Показники  $F_{\text{емп}}$  та  $F_{\text{кр}}$  дисперсійного аналізу за методиками “Тест егоцентричних асоціацій” Сцутрової та “Егоцентризм-соціоцентризм” Р.Енрайта в адаптації Т.В. Рябової (юнацький вік)**

	Еготизм	Особистий міф	Уявна аудиторія	Сфокусованість на собі
$F_{\text{емп}}$	6,2	2,7	1,9	3,76
$F_{\text{кр}} > 0,05$	3,47	3,55	3,68	4,26
$F_{\text{кр}} > 0,01$	5,78	6,01	6,36	7,82

По-друге, такі відмінності можуть бути обумовлені специфічними віковими особливостями. Т.В. Рябовою в дослідженні вікової динаміки егоцентричних проявів зроблене припущення про зменшення рівня вираженості основних форм егоцентризму в юнацькому віці, порівняно з підлітковим. Нами було проведено власне дослідження на перевірку даних на цій же вибірці, і результати виявилися протилежними – рівень егоцентризму в осіб юнацького віку не менший, а у деяких навіть більший за підлітковий.

По-третє, наше дослідження доводить два факти: це те, що зв’язок егоцентризму з соціально-психологічною дезадаптацією все ж існує, а також те, що характер цього зв’язку в різні вікові періоди змінюється. Не претендуючи на абсолютну достовірність, можна вважати, що в підлітковому віці особистість більш гостро реагує на дезадаптивні стани підвищенням рівню егоцентризму. Особливу вираженість набуває така форма егоцентризму, як “уявна аудиторія”. Робимо припущення, що це пов’язано зі специфічними особливостями підліткового віку – прагненням бути прийнятим у групі. Ця форма якраз і базується на потребі у спілкуванні і прийнятті, коли думка інших про власну особу набуває особливого значення.

В юнацькому віці акцент зміщується на таку форму егоцентризму, як сфокусованість на собі. Подібне явище спостерігалось нами і в більш ранніх дослідженнях егоцентризму осіб юнацького віку. Очевидно, ця форма закономірно домінує на цьому віковому етапі. Показники еготизму склали, на перший погляд, парадоксальну картину. Про неспівпадіння результатів за методиками “Тест егоцентричних асоціацій” Сцутрової та “Егоцентризм-соціоцентризм” Р. Енрайта вже згадувалось в працях Т.В. Рябової, яка доводила цей факт, адаптуючи методику під російськомовну вибірку.

Можливих причин тому є декілька: наприклад, принципові розходження в розумінні сутності егоцентричних проявів у різних авторів, можливість латентного існування егоцентризму як властивості особистості, яка не завжди проявляється в діяльності (мовленнєвій). Зважаючи на ці чинники, ми повинні з обережністю трактувати показники еготизму в діагностиці егоцентричних проявів. Низький рівень еготизму зовсім не означає, що таким же буде і ступінь вираженості егоцентризму в цілому. На майбутнє складається перспектива нагальної необхідності глибшого дослідження структурних компонентів егоцентризму та чіткішої класифікації його видів і форм, якої на сьогоднішній день не існує.

Логічним завершенням нашого дослідження був би висновок про те, що одним з ключових чинників наявності підвищеного рівня егоцентризму є соціально-психологічна дезадаптація, що виникає під час перебування особистості в несприятливих умовах, але невіршеним залишається кілька питань. По-перше, про природу дезадаптації та її тривалість. Цей аспект важливий не тільки для корекційної роботи по усуненню деструктивного стану, але й для уточнення природи егоцентричних явищ – викликаються вони віковими кризами, які починаються поступово, або кризами життєвими, раптовими і різкими, до яких особистість часто буває неготова. В методологічному плані це може мати ключове значення для профілактики і корекції егоцентричних станів. В нашому дослідженні такий аспект був врахований за допомогою дослідження біографічних даних учасників. Дотримання цього принципу дало можливість сформулювати вибірку з підлітків і юнаків, які за останні півроку не переживали значних життєвих криз, отже, вірогіднішим є припущення, що особи з високим рівнем соціально-психологічної дезадаптації переживають період вікової кризи (підліткової або юнацької). По-друге, про наявність додаткових чинників, що можуть як загострювати соціально-психологічну дезадаптацію, так і підвищувати рівень егоцентричних проявів. Навіть при об'єктивному контролі існування додаткових чинників, які нами не враховані, не можна заперечувати.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с. – [Психол. исследования].
2. Обухова Л.Ф., Рябова Т.В., Суслова М.Н., Стурс Т.К. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С 40-48.

3. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции /Т.И. Пашукова. – Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: пер с англ. и фр./ Под ред В.А. Лекторского. – М.: Междун. педагог. академия, 1994. – 680 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды/ Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – [Труды д. чл и чл-кор. АПН СССР].
6. J.R. Chambers, P.D. Windsehirt, J. Suls. Egocentrism, event frequency, and comparative optimism: when what happens frequently is “more likely to happen to me”// Personality and social psychology bulletin. – 68, 2003. – p 804 – 825.

There is analyzed problem of the relation the tangerine and adults egocentrism and social-psychological desadaptation in the article. I have described the history of the investigations of the problem in the works by different authors, and have attempted to prove the stipulation of egocentrically variation by the social-psychological desadaptation

**Key words:** Analysis of Variance, egocentrism, egotism, social-psychological desadaptation.

*Отримано: 5.02.2010*

**УДК: 316.648**

*В.О.Васютинський*

## **НЕЗАДОВОЛЕНІ ПОТРЕБИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ЖИТЕЛІВ УКРАЇНИ**

За результатами опитування 1292 російськомовних респондентів зроблено висновок, що на їхнє соціальне самовизначення істотно впливає переживання незадоволених потреб. Особливо значущим виявився брак матеріального добробуту, порядку й стабільності, упевненості в майбутньому, чесної влади, здоров'я. Доволі відчутним, але не провідним, є незадоволення потреб, пов'язаних із російською ідентичністю. На самовизначення російськомовної молоді відносно сильніше впливають етнополітичні чинники, але вона менше орієнтується на проросійські цінності.

**Ключові слова:** незадоволені потреби, соціальна ідентичність, вікові відмінності, російськомовні громадяни.

По результатам опроса 1292 русскоязычных респондентов сделан вывод, что на их социальное самоопределение существенно влияет переживание неудовлетворенность потребностей. Особенно значимым является недостаточный уровень материального благополучия, порядка и стабильности, уверенности в будущем, честной власти, плохое состояние здоровья. Довольно ощутимой, но не ведущей является неудовлетворение потребностей, связанных с русской идентичностью. На самоопределение русскоязычной молодежи относительно сильное влияние оказывают этнополитические факторы, но она меньше ориентируется на про-российские ценности.

**Ключевые слова:** неудовлетворенные потребности, социальная идентичность, возрастные различия, русскоязычные граждане.

Стан настроїв у кількамільйонному середовищі російськомовних жителїв України становить край важливу характеристику політичної і психологічної трансформації українського соціуму. Від змісту і динаміки цих настроїв величезною мірою залежить успішність процесів утвердження державності та розвитку громадянського суспільства. У такому контексті вирізняється актуальністю дослідження соціально-психологічних чинників інтеграції російськомовної спільноти до сучасного українського суспільства, що його протягом кількох років виконують науковці лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України [1–3].

Важливий аспект цієї роботи становить вивчення процесу колективного самовизначення російськомовної спільноти в Україні. Метою статті є висвітлення результатів одного з етапів відповідного емпіричного дослідження, проведеного в жовтні-листопаді 2009 р. З'ясувалися, зокрема, рівень та особливості задоволення чи незадоволення основних потреб російськомовних респондентів. Окремий аспект становив аналіз потребової сфери російськомовної молоді.

Опитувалися мешканці переважно російськомовних південно-східних регіонів країни. У кожному з них за демографічними показниками (на підставі даних Всеукраїнського перепису населення 2001 р. [4]) було визначено місцевості, яких відносно вищу частку населення становлять особи російського етнічного походження та носії російської мови. Опитування проводилося в місті Севастополі, містах Сімферополь, Керч і Феодосія, Кіровському, Ленінському і Нижньогірському районах АР Крим, містах Дніпропетровськ, Першотравенськ і Тернівка Дніпропетровської обл., містах Донецьк, Горлівка, Макіївка, Харцизьк Донецької обл., містах Запоріжжя,

Бердянськ і Мелітополь, Кам'яно-Дніпровському і Мелітопольському районах Запорізької обл., містах Луганськ, Краснодар і Стаханов, Станично-Луганському районі Луганської обл., місті Миколаєв Миколаївської обл., містах Одеса та Ізмаїл, Ізмаїльському районі Одеської обл., містах Харків і Чугуєв, Чугуївському районі Харківської обл., місті Херсоні Херсонської обл.

Вибірку було структуровано за ознаками віку, статі, величини та адміністративного статусу населених пунктів. Усього було опитано 1537 осіб. Серед них респондентів, які в особистому спілкуванні цілковито або здебільшого віддають перевагу російській мові, виявилось 1292 особи, що становить 84,1%. Ця вибірка назагал не відповідає строгим соціологічним критеріям, але завдання опитування полягали не у визначенні суто кількісних розподілів, а в з'ясуванні психологічного змісту досліджуваних явищ.

Зміст спеціально розробленої російськомовної анкети стосувався широкого кола питань: задоволеності респондентів життям, ступеня задоволення їхніх основних потреб, їхньої соціальної ідентичності, мовних уподобань, політичних орієнтацій, особистісних постав у різних сферах життєдіяльності тощо.

Частина індикаторів стану масових настроїв представників російськомовної спільноти стосувалася потреб, що переживаються ними як недостатньо або цілковито незадоволені. Респондентам пропонувався перелік із 20 таких потреб, який було розроблено раніше на вибірці 493 жителів Луганська, Одеси та Сімферополя. Це потреби, що найчастіше вибиралися російськомовними респондентами або за якими мали місце найбільші відмінності між респондентами україно- і російськомовними.

У цьому дослідженні респондентам пропонувалося дати відповідь на запитання “Чого Вам особисто найбільше бракує в житті?”, вибираючи від одного до п'ятьох пунктів з-поміж перелічених.

Отримані відповідні респондентів розподілилися таким чином: бракує матеріального добробуту – 53,4%, порядку й стабільності – 45,9, упевненості в майбутньому – 42,3, чесної влади – 33,1, здоров'я – 32,0, єднання з Росією – 21,7, реалізації здібностей – 17,3, захисту російської мови – 13,5, задоволеності життям – 12,7, компетентних керівників – 12,3, життєвих досягнень – 10,8, гордості за свій народ – 10,8, віри у власні сили – 9,4, солідарності громадян – 8,8, кола однодумців – 7,8, свободи самовираження – 6,8, стабільного колективу – 5,7, становища в суспільстві – 5,0, знання української мови – 4,3, українського патріотизму – 2,3%.

Отже, російськомовні респонденти найбільше потерпають через матеріальні нестатки, недостатню впевненість і стабільність, брак

чесної влади, поганий стан здоров'я. Аж після цих потреб іде незадоволена потреба єднання з Росією.

Проросійські устремління російськомовних респондентів не домінують, хоч і є доволі вагомими.

За результатами факторного аналізу перелічених ознак виділилися вісім значущих факторів, які сукупно вичерпують 51,5% загальної дисперсії. Для чіткішого структурування факторного простору було проведено вторинну факторизацію, за якою виділилися п'ять факторів із загальною дисперсією 52,4%.

У змісті першого фактора протилежні полюси утворили, з одного боку, потреби впевненості в майбутньому (0,631) та порядку й стабільності (0,533), а з другого – потреба мати коло однодумців (-0,634). Таке протиставлення відображає взаємодію двох тенденцій: перша – це орієнтація на стабільність середовища – дещо абстрактного, не безпосереднього, можливо, суспільства загалом, а друга – пошук референтного близького оточення, вплив якого є більш безпосереднім і психологічно відчутнішим.

У другому факторі протиставилися брак здоров'я (0,796) і брак свободи самовираження (-0,626). Таке співвідношення досить виразно віддзеркалює вікові особливості: на погане здоров'я частіше нарікають представники старшої вікової групи, а свободою самовираження сильніше переймається молодь.

У просторі ознак, які утворили третій фактор, на одному полюсі опинився брак задоволеності життям (0,792), а на другому – брак порядку й стабільності (-0,477) та компетентного керівництва (-0,303). Такі співвідношення можна певною мірою інтерпретувати як вияв локусу контролю в загальній оцінці свого життя: більш інтернального на полюсі задоволеності життям та більш екстернального – на протилежному полюсі, коли незадоволення спричиняється браком компетентного керівництва та порядку й стабільності.

Брак компетентного керівництва (0,672) утворив також один із полюсів у п'ятому факторі, де йому протиставилися брак гордості за свій народ (-0,533) та єднання з Росією (-0,508). У цьому разі наявне співвідношення відображає або прагматично-інструментальне ставлення до суспільних процесів, або, навпаки, ставлення більш ідеологічно-символічне.

У просторі ознак, що об'єдналися в п'ятому факторі, на одному полюсі виділилися брак знання української мови (0,774) та брак становища в суспільстві (0,465), а на протилежному – брак кола однодумців (-0,369). Кореляція між недостатнім знанням української мови і недостатнім становищем у суспільстві може відображати,

зокрема, як позитивне, так і негативне ставлення до української мови. У першому разі йдеться про усвідомлення потреби її вивчення для здобуття належного статусу, у другому – про неможливість здобуття високого статусу через незнання української мови, що має, відтак, позначати певну примусовість її вивчення. Що ж до браку кола однодумців, то він, очевидно, протиставляється бракові становища в суспільстві, коли вибір має здійснюватися між здобуттям високого соціального статусу і наявністю референтного оточення.

Розглянуто особливості розподілу незадоволених потреб у різних вікових групах. Респонденти віком від 18 до 29 років склали у вибірці 24,7% (319 осіб), від 30 до 49 років – 36,0% (465 осіб), 50 років і старші – 39,3% (508 осіб). Значущу різницю (за критерієм  $\chi^2$ ) між рівнем незадоволеності потреб у цих групах виявлено в половині випадків – 10 із 20.

Найістотніші відмінності виявлено за такими потребами, як здоров'я, реалізація здібностей, життєві досягнення та свобода самовираження. Здоров'я найбільше бракує старшим за віком особам: відповідну потребу як незадоволену позначили 20,1% молодих респондентів, 26,2% – середнього віку та 44,7% – представників старшого покоління.

На брак задоволеності решти потреб сильніше нарікає молодь. Коли йдеться про реалізацію здібностей, то її бракує 31,0% молодих осіб, 15,7% осіб середнього та 10,0% – старшого віку. Життєвих досягнень не вистачає 21,6, 9,3 та 5,5% респондентам відповідно. Потреба свободи самовираження залишається незадоволеною для 14,7, 4,7 та 3,7% представників виділених вікових груп.

Коли взяти до уваги оцінку потреб етнополітичного змісту, то належить зазначити, що значущі відмінності між віковими групами виявилися щодо потреб, які віддзеркалюють російську ідентичність респондентів (єднання з Росією та захист російської мови). За потребами, у змісті яких має втілюватися радше українська ідентичність, наявні відмінності не досягли статистично значущого рівня.

Незадоволеність потреб, пов'язаних із проросійськими орієнтаціями респондентів, чіткіше проявляється в оцінках представників старшого покоління, ніж молоді. Так, єднання з Росією бракує 28,7% респондентів із старшої вікової групи, 19,6% – із середньої, 13,5% – із молодшої, а захисту російської мови – 17,9, 10,3 та 11,3% відповідно.

Натомість характеристики, за якими можна опосередковано судити про ступінь української ідентичності, отримали низькі оцінки

в усіх трьох групах: про брак знання української мови заявили 3,9% літніх громадян, 4,7 – середнього віку, 4,1 – молодих. Про брак українського патріотизму повідомили, відповідно, 1,6, 3,0 та 2,5% опитаних.

За результатами факторного аналізу в просторі незадоволених потреб по молодіжній вибірці виділилися сім значущих факторів із сукупним вкладом у дисперсію 50,0%. За результатами вторинної факторизації виділилися п'ять факторів (вклад у загальну дисперсію – 58,9%).

Для молодіжної частини вибірки дещо актуальнішими, порівняно з іншими віковими групами, виявилися індикатори, пов'язані з мовним оформленням самовизначення. Перший фактор утворили ознаки недостатнього захисту російської мови (0,508) – на одному полюсі – і недостатньої солідарності громадян (-0,629) та стабільного колективу (-0,595) – на другому. Тут привертає увагу такий цікавий зв'язок: усі ці три потреби отримали невелику кількість виборів – 11,3, 6,0 та 6,6%, відповідно, але в системі кореляційних зв'язків вони склали центральну вісь, у відношенні до якої істотно визначаються позиції респондентів щодо решти індикаторів.

Захистові російської мови як, очевидно, ідеальному вираженню прив'язаності до своєї російськомовної ідентичності протистоїть пошук референтного оточення. Можна вести мову про два варіанти ідентифікації: більш ідейно-абстрактний і більш комунікативно-груповий.

Іншого роду протиставлення склалося в межах другого фактора, де на одному полюсі розмістилася незадоволена потреба реалізації здібностей (0,745), а на другому – брак чесної влади (-0,699). У цьому співвідношенні простежується вибір між інтернальною позицією розрахунку на власні сили та екстернальною позицією очікування на позитивний вплив авторитетів, що опікають.

Важче піддається поясненню зміст третього, однополюсного, фактора, який утворили незадоволені потреби мати компетентних керівників (-0,778) та знати українську мову (-0,632). Одне з можливих пояснень може полягати в тому, що ці дві незадоволені потреби усвідомлюються як вади на шляху позитивних перетворень себе і суспільства, вади, які треба долати.

У четвертому факторі бракові впевненості в майбутньому (0,796) протистоять незадоволені потреби захисту російської мови (-0,449), знання української мови (-0,322) та солідарності громадян (-0,305). Таке дещо парадоксальне поєднання на одному полюсі оцінки двох мов стає зрозумілішим у контексті їхнього протиставлення очіку-



ванням щодо майбутнього: і недостатнє знання української мови, і незахищеність російської, і брак солідарності громадян можна розглядати як незадоволені потреби теперішнього часу, на противагу непевним очікуванням щодо майбутнього.

П'ятий фактор утворили дві протилежні ознаки – брак задоволеності життям (0,836) і брак гордості за свій народ (-0,582). Таке відношення відображає різні способи досягнення задоволеності життям: коли вона постає як інтернально-диспозиційна характеристика особи (людина “сама себе” робить задоволеною) або коли задоволеність досягається через прилучення до простору колективних цінностей.

Узагальнення висвітлених даних дають підстави для низки висновків. Основними в переліку незадоволених потреб російськомовних громадян є матеріальні нестатки, недостатня впевненість і стабільність, брак чесної влади, поганий стан здоров'я. Лише після цих потреб знаходиться місце для незадоволеної потреби єднання з Росією. Отже, проросійські устремління російськомовних респондентів не домінують, хоч і є доволі вагомими.

Особливості переживання незадоволених потреб представниками російськомовної молоді назагал відповідають традиційним віковим співвідношенням: молодь виразніше потерпає через брак реалізації здібностей, життєвих досягнень та свободи самовираження, тоді як особам старшого віку відчутніше бракує здоров'я.

#### **Список використаних джерел**

1. Васютинський В.О. Незадоволені потреби в структурі соціального самовизначення російськомовних громадян / В.О.Васютинський // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матер. методол. семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – С. 424–431.
2. Васютинський В.О. Мова спілкування як чинник визначення громадсько-політичних пріоритетів / В.О.Васютинський// Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К.–Ніжин: Видавництво НДУ, ДС “Міланік”, 2008. – Том 10. – Вип. 6. – С. 59–62.
3. Васютинський В.О. Російськомовна спільнота в Україні: загрози ідентичності і постави щодо інтеграції / В.О.Васютинський // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: Зб. наук. праць / Гол. ред. В.Л.Ортинський. – Львів: ЛьвДУВС, 2008. – Вип. 1. – С. 37–44.

4. Дністрянський М.С. Етнополітична географія України: проблеми теорії, методології, практики / М. С.Дністрянський. – Львів: Літопис, 2006.
5. Фромм Э. Бегство от свободы / Э.Фромм: Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1990.

According to the results of a polling of 1292 Russian-speaking respondents it was concluded that their social self-determinations were essentially influenced by experience of non-satisfied needs. The lacks of well-being, order and stability, a certainty of the future, the fair authorities, and health were especially significant. Non-satisfaction of the needs dealing with Russian identity was rather appreciable, but not leading. The ethno-political factors had relatively stronger effect on the self-determination of Russian-speaking youth, but the young people were less focused on the pro-Russian values.

**Key words:** non-satisfied needs, social identity, age differences, Russian-speaking residents.

*Отримано: 11.02.2010*

**УДК 159.923.2**

*С.О.Вільдгрубе*

## **Формування компонентів самоствавлення підлітків в умовах соціальної депривації**

У статті подається теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми самоствавлення, порівняльний аналіз компонентів самоствавлення. Приділена увага психологічним факторам формування самоствавлення, особливостям розвитку самоствавлення підлітків, позбавлених батьківського піклування.

**Ключові слова:** самоствавлення, особистість, підліток, самосвідомість, самооцінка, Я-концепція, депривація.

В статье проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме самоотношения, сравнительный анализ компонентов самоотношения. Уделено внимание психологическим факторам формирования самоотношения, особенностям развития самоотношения подростков лишенных родительской опеки.

**Ключевые слова:** самоотношение, личность, подросток, самосознание, самооценка, Я – концепция, депривация,

**Постановка і актуальність проблеми.** Сучасне суспільство характеризується зростанням інтересу щодо індивідуального, особистісно орієнтованого підходу до розвитку підлітка. Підлітковий вік є вузловим періодом формування особистості, найбільш сенситивним для розвитку самоствавлення (С.Л. Рубінштейн, Д.І.Фельдштейн). Тому в психологічній літературі суттєву увагу приділяють проблемі ефективного розвитку самоствавлення підлітків, особливо тих, розвиток яких іде в соціально несприятливих умовах.

Підлітки, які позбавлені батьківського піклування, знаходяться у якісно новій соціальній ситуації. Соціально-економічна криза, політична нестабільність і пов'язана с цим деформація моральних основ інституту сім'ї посилили проблему сирітства і поставили її у центр уваги суспільної, освітньої і виховної систем держави. Вивчення самоствавлення дітей, позбавлених батьківського піклування, постає необхідним у зв'язку із збільшенням і поширенням проблем, пов'язаних із вихованням, психологічним формуванням цієї категорії дітей.

З ростом кількості підлітків, які позбавлені батьківського піклування, збільшується необхідність у дослідженні психологічних факторів, що впливають на розвиток особистості цих підлітків, особливості їх самоствавлення.

У багатьох сучасних дослідженнях підлітковий вік розглядається як важливий поворотний рубіж онтогенетичного розвитку, що пов'язаний з якісно новим етапом формування самосвідомості, самоствавлення (Б.Г.Ананьєв, К.О.Абульханова-Славська, Р. Бернс, Л.І. Божович, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, В.В.Столін, І.О.Самуйлова, І.М. Слободчиков, Г.М. Прихожан, І.І. Чеснокова, Д.І.Фельдштейн та ін.).

Вивчення самоствавлення дітей, позбавлених батьківського піклування, постає необхідним у зв'язку із збільшенням і поширенням проблем, пов'язаних із вихованням цієї категорії дітей. За допомогою створення умов для формування позитивного самоствавлення закладаються основи розвитку і становлення особистості як повноцінного активного суб'єкта діяльності і члена суспільства. Саме це зумовлює актуальність питання самоствавлення дітей позбавлених батьківського піклування.

Проблема самоствавлення вивчається в зарубіжній і вітчизняній психології такими дослідниками, як О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, О.О.Бодалєв, Л.С. Виготський, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С. Купереміт, В.В.Столін, Дж. Марвел, С.Д. Максименко, В.М. Мясіщєв С.Р. Пантелєєв, К.Роджерс, М. Розенберг, Л. Уэльс, І.І. Чеснокова та ін. Вони займаються вивченням таких питань: самоствавлення як компонент

самосвідомості, зміни самосвідомості у підлітковому віці та їх вплив на самоставлення, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе, вплив соціуму на формування і розвитку самоставлення.

На сьогодні достатньо широко розглянута структура самоставлення (Б.С. Братусь, Є.Н. Волкова, Л.Я. Гозман, Д.І. Дубровський, С.Р. Пантелєєв, А.В. Петровський, М.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін, Н.П. Іванова, Є.І.Казакова, Г.М.Прихожан, Н.М. Толстих).

Самоставлення розглядається науковцями з різних позицій: як сума емоційних компонентів (В.В. Столін), різноманітний феномен в структурі особистості (Т.М. Горобець), самосвідомість, самопізнання, емоційне ставлення до себе (Н.І. Сарджвеладзе), самоставлення як когнітивна і афективна складова, самоприйняття (К. Роджерс), самоповага (І.С. Кон), інтегральна самооцінка (У. Джемс), ієрархічна структура, яка включає приватні самооцінки (Р. Шавельзон), своєрідна особистісна риса, яка мало змінюється від ситуації до ситуації і навіть від віку до віку (С. Куперсміт, М.Розенберг), любов до себе, почуття компетенції (Л. Уелс, Дж. Марвелл).

Найчастіше психологічне поняття самоставлення використовується як таке, що комплексно відображає систему ставлень індивіда до себе. Категорія ставлення є ключовою для процесу формування й розвитку особистості, завдяки їй відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного "Я". За її допомогою розкривається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда.

Якісні зміни самосвідомості у підлітків можуть призвести до підвищення конфліктності, протиріччя самоставлення, загострення особистісних переживань (Є.О. Андрєєва, Б.С. Братусь, Д.М. Демидов, Л.О. Запорожець, Е.Еріксон та ін.).

Саме тому дослідники підкреслюють важливість психологічної підтримки підлітків (В.О. Аверін, О.В. Алексєєва, І.В. Романов, Ю.С.Шевченко та ін.).

Ситуацію розвитку особистості підлітків в умовах соціальної депривації багато дослідників визнають як особливу (Л.В. Байбородова, Л.І.Божович, В.Г. Бочарова, О.В. Виноградова, В.А. Вінс, Я.О. Гошовський, І.Ф.Дементьєв, І.В. Дубровіна, Л.І. Євграфова, Н.П. Іванова, Є.І. Казакова, Г.М.Прихожан, Н.М. Толстих та ін.), частіше як несприятливу.

Треба відзначити, що становлення структурних компонентів самоставлення особистості, яка перебуває в соціально несприятливих

умовах, вплив цих умов на змістовність самоствавлення і психологічні труднощі з цим пов'язані, ще не були предметом достатнього пильного вивчення.

**Метою** статті є виявлення структурних особливостей самоствавлення особистості підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації.

В емпіричному дослідженні структурних компонентів самоствавлення і впливу соціальної ситуації на змістовність самоствавлення підлітків прийняли участь 120 дітей: 60 підлітків 11-15 років з “Донецького інтернату для дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, № 1” і 60 підлітків 11-15 років із загальноосвітньої школи № 98 м. Донецька, які виховуються у благополучних сім'ях. Аналіз результатів включав до себе кількісну і якісну обробку.

Порівняльний аналіз компонентів самоствавлення по тесту “Опитувальник самоствавлення” В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва показав, що в самоствавленні підлітків, позбавлених батьківського піклування, у порівнянні з підлітками з сімей є спільне і особливе. У підлітків, позбавлених батьківського піклування, і підлітків, які розвивалися в сприятливих соціальних умовах, в зоні вияву ознаки ( $> 50\%$ ) знаходяться середні значення інтегрального самоствавлення і декілька його основних компонентів: самоповага, аутосимпатія, самозацікавленість. Характерними особливостями самоствавлення даного вікового періоду є те, що в основному, його компоненти знаходяться в зоні прояву і складають середні значення ( $50\% < b < 72\%$ ). Отже, підлітки, позбавлені батьківського піклування, і підлітки з сімей, у цілому відчувають інтегральне почуття “за” власне “Я”. Вони відчувають симпатію, повагу, зацікавленість до себе. Особливе проявляється у тому, що у підлітків, позбавлених батьківського піклування, середні значення інтегрального самоствавлення наближуються до низької межі (табл. № 1).

Розбіжності які виявлені, згідно критерію Мана – Уїтні, для таких шкал, як інтегральне почуття, самоповага, очікування позитивного ставлення від інших, самозацікавленість, достовірні на рівні значності  $p \leq 0,01$ , а для шкали аутосимпатія достовірні на рівні значності  $p \leq 0,05$ .

Середні значення такого компонента самоствавлення, як “очікування позитивного ставлення від інших”, у підлітків, позбавлених батьківського піклування, знаходяться у зоні невияву ознаки ( $< 50\%$ ), вони не очікують позитивного ставлення інших людей до себе (достовірність значності різниці  $p \leq 0,05$ ). На нашу думку, це пов'язано з початком процесу віддалення в підлітковому віці, а саме: ситуативне емоціональне віддалення від значущих дорослих, відчуття самотності, ворожнечі інших по відношенню до власної

особистості, що характерне для підліткового віку, дозволяє підліткам побудувати межі власного “Я”.

**Таблиця № 1**

**Значення компонентів інтегрального самоствавлення**

Компоненти	Підлітки, які позбавлені батьківського піклування	Підлітки з сімей
Інтегральне почуття	74,3 %	80,0 %
Самоповага	44,67%	58,6 % 7
Аутосимпатія	69,67%	77,33 %
Очікування позитивного ставлення	39,67%	53,0%
Самозацікавленість	49,7%	71,33 %

Разом с тим, відсутність середнього значення, за таким компонентом самоствавлення, як “очікування позитивного ставлення від інших”, може свідчити про проблеми у взаєминах із значущими дорослими. У підлітків, позбавлених батьківського піклування, а також підлітків з сімей ми маємо середні значення такого компонента самоствавлення, як “очікування позитивного ставлення від інших”, в зоні вияву ознаки (> 50 %), у підлітків, позбавлених батьківського піклування, відмічається відсутність внутрішніх дій щодо власного “Я”.

У двох груп підлітків кілька показників внутрішніх дій знаходяться у зоні вияву і складають середні значення. Це вказує на початковий етап розвитку процесів самосвідомості. Підлітки починають більш критично ставитися до себе, вони отримують можливість свідомо і достатньо самостійно вивчати власне “Я” і розвивати його. Відсутність у зоні виявлення ознаки середніх значень компонента інтегрального самоствавлення (39,67% – шкала “очікування позитивного ставлення від інших”) у підлітків, позбавлених батьківського піклування, співпадає з низькими показниками значення установок на внутрішні дії щодо власного “Я” (32,0 % – шкала “ставлення інших”) (табл. № 2).

**Таблиця № 2**

**Значення компонентів установки на внутрішні дії щодо власного “Я”:**

Компоненти	Підлітки, які позбавлені батьківського піклування	Підлітки з сімей
Самовпевненість	47,67%	65,67%
Відношення інших	32,0%	51,33%
Самоприйняття	50,67%	70,67%
Самозацікавленість	54,67%	80,0%

Отже, внутрішні дії на адресу власного "Я" відображають в більшою мірою процес індивідуалізації, направленість підлітків на власне "Я", ніж процес соціалізації, направленість на інших людей.

Отже підлітки, які знаходяться в умовах соціальної депривації, значно менше поважають себе, виявляють недостатню цікавість до свого "Я", ніж підлітки, які розвиваються у сприятливих соціальних умовах. У підлітків, позбавлених батьківського піклування, значно нижче, ніж у їх однолітків, представлено очікування позитивного ставлення від інших. Це, можливо, може пояснити різницю змісту самоставлення особистості у двох груп підлітків, яких ми досліджуємо. Підлітки, позбавлені батьківського піклування, менше впевнені у собі, менше приймають себе, свою особистість. Негативні емоційні переживання, які пов'язані з власною особистістю посилюються спрямованістю підлітків на себе, ніж на інших людей. Це змушує їх замикатися у собі, відчувати недовіру щодо інших людей, що викривляє подальший розвиток самоставлення.

У даний віковий період, коли для підлітка актуальна оцінка свого соціального значення дорослими та схвалення, прийняття групою однолітків, підліток не очікує позитивного ставлення від інших, менш впевнений у собі, що є суттєвим бар'єром для спілкування і самопізнання. Урахування того, що саме у підлітковий вік відбувається зростання проблемних переживань, пов'язаних із власною особистістю, можемо говорити, що підлітки, позбавлені батьківського піклування, більшою мірою схильні до соціальної дезадаптації.

Ми можемо припустити, що низькі показники самоповаги, самоцікавленості, очікування позитивного ставлення від інших, самоприйняття, аутосимпатії у підлітків, позбавлених батьківського піклування, пов'язані з недостатнім досвідом позитивних соціальних взаємин, з особливим ставленням до них значущих дорослих, які не створюють необхідних психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку особистості. Підлітки, які знаходяться в умовах соціальної депривації, недостатньо компетентні в спілкуванні, оскільки дорослі висувають вимоги, які заважають відчувати цим підліткам свою успішність, самостійність. Коли підліток зіткнувся з соціальною обмеженістю, він починає відчувати свою особистісну незначущість.

Аналіз результатів, здобутих за допомогою методики Т.В. Дембо – С.Я.Рубінштейн (адаптація Г.М. Прихожан), розширює і поглиблює дослідження самоставлення підлітків, які знаходяться в умовах соціальної депривації, і підлітків, які розвиваються в сприятливих соціальних умовах.

До загальних особливостей самооцінки підлітків, позбавлених батьківського піклування, і підлітків з сімей слід віднести той факт, що показники самооцінки і рівня домагань у цілому складають вікову норму (середній та високий рівні відповідно, 48-97 балів).

Порівняльний аналіз результатів, здобутих за допомогою методики Т.В.Дембо – С.Я. Рубінштейн (адаптація Г.М. Прихожан) показав, що у підлітків, які знаходяться в умовах соціальної депривації і, підлітків з сімей є різниця між показниками самооцінки (табл. № 3, 4, 5).

У підлітків, позбавлених батьківського піклування, висока, слабо диференційована самооцінка, яка поєднується з високим, слабо диференційованим домаганням, із слабким розходженням між домаганням і самооцінкою. Це може вказувати на те, що ці підлітки “закриті” для зовнішнього досвіду. Подібна самооцінка є непродуктивною, перешкоджає навчанню і особистісному зростанню.

Підлітки з сімей відрізняються від підлітків, позбавлених батьківського піклування, високою, помірно диференційованою самооцінкою, яка поєднується з дуже високим, помірно диференційованим домаганням при помірному розходженні між самооцінкою і домаганням. Це свідчить, що такі підлітки, з таким ставленням до себе відрізняються високим рівнем цілеспрямованості, ставлять трудні цілі, докладають значного зусилля для їх досягнення.

**Таблиця № 3**

**Показники самооцінки і рівня домагань підлітків, позбавлених батьківського піклування**

Параметри	Кількісна характеристика, бал	
	Рівень самооцінки	Рівень домагань
Розум	71	91,3
Здібності	69,6	91,2
Зовнішність	69,1	89,4
Впевненість у собі	70	90,9
Авторитет у однолітків	72	86,6

**Таблиця № 4**

**Показники самооцінки і рівня домагань підлітків з сімей**

Параметри	Кількісна характеристика, бал	
	Рівень самооцінки	Рівень домагань
Розум	88,5	100
Здібності	89	99,6
Зовнішність	92	105
Впевненість у собі	90	98,5
Авторитет у однолітків	95	89,5



Таблиця № 5

**Показники розбіжності самооцінки і рівня домагань підлітків, позбавлених батьківського піклування, і підлітків з сімей**

Параметри	Підлітки, позбавлені батьківського піклування	Підлітки з сімей
Ступінь розбіжності між рівнем домагань і самооцінки	1,8	9
Ступінь диференційованості домагань	4,7	15,5
Ступінь диференційованості самооцінки	2,9	6,5

**Висновки:** у підлітків, позбавлених батьківського піклування величина інтегрального самоставлення та його компонентів (самоповага, аутосимпатія, самозацікавленість, очікування позитивного відношення від інших), а також настанова на внутрішні дії щодо власного “Я” (самовпевненість, ставлення інших, самоприйняття, самозацікавленість) значно нижче, ніж у підлітків з сімей.

У підлітків, позбавлених батьківського піклування, і підлітків з сімей виявилися якісні відмінності у розвитку самооцінки.

Отже, розвиток підлітків в умовах соціальної депривації призводить до особливого функціонування самоставлення, а слабкий прояв позитивного ставлення дорослих, припускає меншу потребу вивчати і приймати себе.

Важливо, щоб дорослі навчилися приймати підлітків, позбавлених батьківського піклування, такими, якими вони є, враховувати його досягнення і помилки, підвищувати самооцінку підлітка, допомагати йому знаходити ситуації, в яких він мав би себе проявити як один з кращих, не бути скнарою у виявленні любові і турботи.

Сьогодні проблема самоставлення особистості досить актуальна у психології. Це пов'язано з тим, що у системі життєвих відносин особистості ставлення до себе займає особливе місце. Самоставлення є необхідним компонентом особистості, на який впливає ставлення до життя, адекватне ставлення людини до самої себе, є залогом благополучного функціонування людини як суб'єкта суспільних відносин.

Разом з тим, становлення структурних компонентів самоставлення особистості в соціально несприятливих умовах, вплив цих умов на змістовність самоставлення і психологічні труднощі, з цим пов'язані, не були предметом пильного вивчення. Тому розроблені питання структурних, функціональних і результативних аспектів самоставлення підлітків, позбавлених батьківського піклування, має високе соціальне значення.

Отримані результати допоможуть в практиці психологів у психологічному супроводі дітей, позбавлених батьківського піклування.

### **Список використаних джерел**

1. Максименко С.Д., Максименко К.С, Папуча М.В. Психологія особистості. – К.: Видавництво ТОВ"КММ", 2007. – 296 с.
2. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 366 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. – 705 с.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
5. Особливості психічного розвитку і образу "Я" дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2003. – Т. 5, ч. 7. – С. 252-255.

The paper filed a theoretical analysis of scientific literature on the issue samostavlennya, comparative analysis of components samostavlennya. Paid attention to psychological factors forming samostavlennya important aspects of adolescence, characteristics of samostavlennya adolescents deprived of parental care.

**Keywords:** samostavlennya, personality, adolescent, self-awareness, self-esteem, I-concept, deprivation.

*Отримано: 11.03.2010*

**УДК 159.9**

*М.І.Вінтонів*

## **Інтеграція сучасного методологічного інструментарію для діагностики когнітивних стилів**

Опираючись на теоретичні дослідження, згідно з якими враховуються умови та вплив соціальної ситуації на когнітивно-стильові прояви, розглянуто сучасний методологічний інструментарій, який дає можливість виявити залежності виявів когнітивних стилів у різних соціальних ситуаціях, оскільки людська поведінка пов'язана з внутрішніми когнітивними параметрами і певною мірою зовнішнім середовищем, яке здійснює вплив на людину як соціальну істоту.

**Ключові слова:** когнітивні стилі, параметри когнітивних стимулів, стилі інформаційного засвоєння, когнітивно-діяльнісний стиль, здібності.

Опираюсь на теоретические исследования, согласно которым учитываются условия и влияние социальной ситуации на когнитивно-стилевые проявления, рассмотрен современный методологический инструментарий, позволяющий установить зависимость проявлений когнитивных стилей в различных социальных ситуациях, поскольку поведение человека определяется внутренними когнитивными параметрами и в определенной мере внешней средой, которая оказывает влияние на человека как социальное существо.

**Ключевые слова:** когнитивные стили, параметры когнитивных стимулов, стили информационного усвоения, когнитивно-деятельностный стиль, способности.

Когнітивні стилі мають всепрониклий вплив на поведінку людини, тому актуальною є проблема їх діагностики. Незважаючи на досить активне дослідження когнітивних стилів, актуальність проблеми є невичерпна, оскільки вплив когнітивно-стилевих особливостей особистості на різноманітні сторони її поведінки є незаперечний і постійний.

Зауважимо, що існують десятки різних визначень когнітивних стилів, в яких робиться акцент на різні ознаки: стабільність, генетичну обумовленість, стійкі індивідуальні особливості, відносну постійність (трансситуативність) і т.д. Хоча зазвичай у психологічній практиці дослідження когнітивних стилів за допомогою методичного інструментарію виявляють лише параметри когнітивних стилів та їх особливості, оскільки стилі як стабільні риси значною мірою визначають поведінку особистості, а також є важливою характеристикою життєдіяльності людини. Проте проблема діагностики когнітивних стилів є значно багатограннішою, наприклад, когнітивні стилі можна розглядати як відносно постійні риси, оскільки вплив зовнішніх чинників (наприклад, вплив ситуації) відбувається безперервно і таким чином зумовлює трансситуативність когнітивних стилів.

Саме трансситуативність визначає необхідність пошуку нового діагностичного матеріалу та дослідження особливостей та закономірностей когнітивних стилів у різних ситуаціях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Прийнято вважати, що “стабільність” є одним із головних атрибутів когнітивних стилів (Г. Клаус, Г. Костлін-Глоджер, Дж. Клейн, А. В. Соловйов, І.В. Равич-Щербо, Р. Л. Солсо, Ю. П. Черненко). Когнітивні стилі – узагальнені тенденції отримання та опрацювання інформації під час взаємодії з навколишнім середовищем, незалежні від змісту цієї

інформації, постійні в часі і, як правило, практично не змінюються [12]. Ю. П. Черненький, аналізуючи відмінність між когнітивними стилями і пізнавальною стратегією, зазначає, що на відміну від когнітивних стилів на характер пізнавальних стратегій впливають: по-перше, об'єктивна ситуація (характер розв'язуваної задачі та інші умови, наприклад, відведений на розв'язання час, вимоги до якості розв'язання і т.д.); по-друге, схильність суб'єкта до певних способів і прийомів розв'язування задач [10]. Таким чином, розглянуті теорії підкреслюють усталеність когнітивних стилів.

Згідно з Є. П. Ільїним когнітивні стилі – відносно стійкі засоби пізнавальної діяльності, пізнавальних стратегій, що проявляються у своєрідних прийомах отримання та опрацювання інформації, засобах контролю і способах її відтворення [4]. Таке розуміння когнітивних стилів дає можливість відійти від зазальноприйнятої думки про “стабільність” стилів як основну їх характеристику. Г.А. Віткін характеризує когнітивний стиль як індивідуально-типовий набір уподобань щодо операційного складу процесів опрацювання інформації та дій, порівняно незалежний від змісту і характеру діяльності, який визначає її манеру, спосіб, шлях руху до мети [21]. У більш пізніх своїх працях зауважує, що суб'єкт може використовувати різні стилі, залежно від змісту задачі. Ця теорія також не “відкидає” можливість впливу ситуації на процес опрацювання інформації. На думку О. Харвей, когнітивний стиль – це шлях індивідуального фільтрування і стимулювання процесів, що залежні від його або її навколишнього середовища [18]. Згідно з цим поглядом когнітивні стилі є прямо залежними від оточуючого середовища. За М. О. Холодною, когнітивний стиль має мотиваційно-смыслову основу, отже він може змінюватись [8]. С. Мессік когнітивні стилі розглядає як параметри, які різноманітно проявляються в поведінці та динамічно взаємодіють з вимогами ситуації і завдання [17]. Т. В. Корнілова та Г. В. Парамей, підсумовуючи дефініції когнітивних стилів 80-х років вважають, що когнітивні стилі “можна визначити як способи (форми) сприймання, мислення і дій суб'єкта, що задають індивідуально усталені і в цьому змісті особистісні характеристики розв'язання пізнавальних задач в різних ситуаціях, однак переважно в ситуаціях невизначеності” [5, 142].

Розглянуті теорії ставлять під сумнів загальноприйнятую думку про когнітивні стилі як стабільні риси, які використовуються при сприйманні інформації та стимулів, під час взаємодії з навколишнім середовищем.

Якщо задана ситуація не має однозначних інструкцій щодо способу виконання завдання, суб'єкт вибирає спосіб, який відповідає його

власним схильностям та вподобанням. Проте, якщо вимоги є прецизійними, людина може функціонувати в інший спосіб. Люди здатні переходити від одного полюса на інший під впливом зміни задачі, таким чином, можна говорити про “ефект мобільності стилів”. А відтак, когнітивні стилі характеризують тенденцію того чи іншого виду поведінки.

Когнітивний стиль значною мірою зумовлює поведінку особистості та її діяльність, а також є важливою характеристикою життєдіяльності людини. Він являє собою індивідуальну особливість, на яку можна опиратися і яку слід враховувати під час організації діяльності людини, але при цьому слід враховувати можливість впливу ситуації. На основі визначення притаманних особі когнітивних стилів можна прогнозувати її поведінку в різних видах діяльності.

**Мета статті.** Опіраючись на теоретичні дослідження, розглянути методологічний інструментарій, який дає можливість виявити когнітивні стилі, залежно від різних соціальних ситуацій.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи різні дослідження когнітивних стилів, слід зазначити, що на діяльність людини впливає не один параметр когнітивного стилю, а певний комплекс, який передбачає форми когнітивного реагування, визначаючи діяльність особистості.

Параметри когнітивних стилів, які визначають способами переробки інформації, є внутрішніми детермінантами поведінки і виявляються більше в реальній дії, а механізм когнітивного стилю проявляється через поведінку в сфері спілкування.

Численні експериментальні дані свідчать про кореляцію стильових характеристик з діяльністю людини. Наприклад, полenezалежні особистості (навіть при однаковому рівні здібностей) виявляють кращі результати, ніж полenezалежні. Д. Гудноу стверджував, що незалежні від поля індивіди залучаються в процес навчання швидше як активні учасники, ніж як глядачі, а їхнє навчання є більш успішним в ситуації негативного підкріплення [14], вони схильні виділяти суттєве, а не те, що лежить на поверхні, у них краще відбувається генералізація і перенесення знань та навиків [15]. Полenezалежні індивіди більше опираються на зовнішні референти, а не на себе. Вони більшою мірою очікують підтримки від оточення, ніж від себе, краще взаємодіють із людьми, рідше проявляють вороже ставлення (хоча відчувають його так само, як і полenezалежні), – оскільки є міжособистісно орієнтованими [1]. Результати свідчать про зв'язок полenezалежності/полenezалежності із соціальною поведінкою. Полenezалежність пов'язана із продуктивністю аналітичної діяльності, а полenezалежність із компетентністю в міжособистісних відносинах. Представники рефлексивного когнітивного стилю, на відміну від представників імпульсивного

когнітивного стилю, характеризуються вищою інтелектуальною продуктивністю [8].

А. А. Студенікін доводить, що, незважаючи на відмінність когнітивних стилів, неможливо виділити якийсь із них як кращий або гірший, оскільки кожен має свої переваги та недоліки. Наприклад, “синтетика” діють більш успішно в ситуаціях, що вимагають перенос навичку, “аналітики”, які добре виділяють новизну в проблемній ситуації, швидше знаходять нові способи вирішення, відмовляючись від старого алгоритму, і ці закономірності переносяться у сферу спілкування. Тобто сильною стороною “синтетиків” є вміння узагальнювати свій досвід, виробляти алгоритм поведінки в різних ситуаціях, однак вони можуть і не помітити зміни в ситуації, внаслідок чого їх алгоритм буде малоефективним. “Аналітикам”, навпаки, нескладно знаходити відмінності та зміни, проте, їм важко виробляти загальний алгоритм поведінки, який підходив би до багатьох ситуацій [6]. Для перевірки гіпотези про рівну успішність у соціальній взаємодії людей із протилежними когнітивними стилями у експерименті було виявлено рівну успішність в прогнозуванні поведінки інших людей індивідами із протилежними когнітивними стилями. Співвідношення між когнітивними стилями і продуктивністю праці має складний характер. Хоча Ф. Мак-Кенней (1973) стверджував, що до когнітивних стилів не можливо застосовувати оціночні судження, оскільки стиль не визначає якості інтелектуального продукту. Проте, якщо виходити з точки зору їх значення для тої чи іншої сфер діяльності, можна називати “кращий” чи “гірший” когнітивний стиль. Єдине, толерантніше буде говорити про “ефективність” певних стильових параметрів щодо різних видів діяльності. Адже когнітивні стилі проявляються в різних сферах діяльності різними поведінковими характеристиками. А кожна сфера діяльності диктує свої вимоги щодо індивідуальних характеристик особистостей. Хоча ми не можемо стверджувати, що когнітивні стилі створюються лише під впливом внутрішніх особливостей особистості, оскільки вони все-таки формуються під впливом зовнішнього середовища та внутрішніх особливостей особистості). Зрештою, ще М. Вікат та В. Колга розглядали когнітивні стилі через відображення просторово-часових характеристик середовища і вважали, що вони містять як свідомі, так і несвідомі шари [20]. Справді, характер сучасних процесів комунікації і сам темп життя є мінливим і вимагає швидкої адаптації до них. Важливим є розуміння та інтерпретації особистістю власного досвіду та навколишньої дійсності, з’ясування механізмів та чинників даного явища, його впливу на поведінку та розвиток особистості.

Когнітивні стилі відіграють значну роль у житті людини, її діяльності. Вони визначають ефективність в пізнавальній, навчальній, трудовій діяльності людини, у повсякденному житті, під час спілкування та інших видах активності. На основі визначення притаманних особі когнітивних стилів можна прогнозувати її поведінку в різних видах діяльності. Проте результати людської діяльності не визначаються лише внутрішніми когнітивними параметрами, оскільки певною мірою вони визначаються зовнішнім середовищем, яке здійснює вплив на людину як на соціальну істоту. Тому особливої уваги заслуговують дослідження залежності виявів когнітивних стилів у різних соціальних ситуаціях. В даному випадку, ми вважаємо за доцільне детально розглянути психологічні методики по дослідженню когнітивних стилів, які дадуть нам можливість дослідити відмінність когнітивних стилів в залежності від різних сфер діяльності (див. Табл. 1).

**Таблиця 1**

**Методики дослідження когнітивних стилів**

Назви запропонованих методик	Методика визначення стилю інформаційного засвоєння	Тест на визначення творчих здібностей (Х. Зіверт)	Методика „Визначення когнітивно-діяльнісного стилю” (Л. Ребекка).	Тест структури інтелекту (Р.Амтхауера)
Призначення тесту	Діагностика конкретного стилю (якому надається перевага) в певній ситуації	Діагностика рівня винахідливості та дивергентного мислення	Визначення різних когнітивних способів в п’яти різновидах діяльності	Діагностика інтелекту та профорієнтації
Розуміння когнітивних стилів	Когнітивні стилі розглядаються як мінливі та гнучкі	Когнітивні стилі розглядаються як такі, що надаються тренуванню, а отже можуть змінюватися	Когнітивні стилі проявляються в різних сферах діяльності певними поведінковими характеристиками. Тому, є “ефективність” певних стильових параметрів щодо різних видів діяльності	Когнітивні стилі розглядаються як керуючі механізми здібностей

### **Методика визначення стилю інформаційного засвоєння**

Методика спрямована на виявлення ведучих способів або типів, яким надають перевагу, моделей щодо збирання різноманітної інформації (професійної, пізнавальної, повсякденної) [7]. Її перевагою є те, що при роботі з нею досліджуваний виявляє свою індивідуальність: “Я в повсякденній діяльності”, “Я в професійній діяльності” і т.д. Результати методики вказують на стиль, якому надається перевага: конкретно-послідовний стиль; абстрактно-мимовільний стиль; абстрактно-послідовний стиль; конкретно-мимовільний стиль. Наприклад, у повсякденному житті у людини може переважати конкретно-мимовільний стиль, а в професійній діяльності – конкретно-послідовний стиль, оскільки кожна соціальна ситуація диктує свої вимоги. Отже, когнітивні стилі можуть бути різними, в залежності від характеру ситуації, і ця методика дає можливість дослідити і виявити цей аспект.

### **Тест на визначення творчих здібностей (Х. Зіверт)**

Методика діагностує винахідливість та дивергентне мислення [3]. Винахідливість розглядається як здібність швидко та неординарно реагувати в різних ситуаціях, якій можна навчитися. Отже, під винахідливістю розуміється когнітивна швидкість та неординарність відповідей. Хоча, на нашу думку, винахідливість бере свій початок із неочікуваності. Тобто, коли відповідь є неочікуваною і викликає здивування, можна говорити про винахідливість. Дивергентне мислення (нестандартне мислення) – вміння створювати оригінальні ідеї. Воно також піддається тренуванню, проте лише за умови, що є його задатки.

Методика виявляє рівень (високий, середній, нижче середнього) винахідливості та дивергентного мислення. Автор, розглядаючи низький та середній рівні винахідливості та дивергентного мислення, акцентує увагу на тому, що вони піддаються тренуванню, а тому стає зрозумілою потреба в пошуку засобів, які б сприяли його розвитку, що притаманне, хай різною мірою, кожній людині. Таким чином, тренування як зовнішня детермінанта дозволяє змінити (підвищити) стабільні конструктивно-когнітивні утворення. Згідно з цим підходом когнітивні стилі формуються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх умов.

### **Методика “Визначення когнітивно-діяльнісного стилю” (Л. Ребекка)**

Методика спрямована на визначення різних когнітивних способів сприймання, мислення, спілкування і т.д. На основі аналізу своєї поведінки в п’яти різновидах діяльності надається можливість оцінити когнітивно-діяльнісний стиль, якому надається перевага.



Кожен із п'яти різновидів діяльності (шкали: 1) мої фізичні відчуття в процесі навчання та роботи; 2) моє спілкування; 3) як я поводжуся із своїми індивідуальними здібностями; 4) мій підхід до роботи; 5) як я оперую ідеями) має детальну характеристику щодо їх прояву у пізнавальній сфері, професійній сфері, повсякденному житті [7].

Тип діяльності № 1. Фізичні відчуття в процесі навчання та роботи

*У пізнавальній діяльності (ПД):* у разі переважання зорового сприймання дійсності, відбувається покладання на зорову пам'ять і краще засвоюється матеріал завдяки візуальним засобам (відео, книги). Якщо переважає слухове сприймання в процесі навчання, – є прагнення до комунікативної та слухової активності (дискусії, лекції). Якщо найбільш розвиненим є кінестетичне відчуття – навчання здійснюється через безпосередній контакт з предметами навчання (ігри, практичні експерименти).

*В професійній сфері (Пс):* у разі переважання зорового сприймання дійсності надається перевага використанню в роботі наочних засобів (графіки, рисунки) завдяки зоровій пам'яті. При сприйманні дійсності на слух, навпаки, надається перевага аудіоінформації, включно з порадами та вказівками. У разі переважання кінестетичного відчуття, відбувається прагнення бути безпосереднім учасником загального інформаційного процесу (робота за комп'ютером), будівництва, моделювання.

*У повсякденному житті (ПЖ):* якщо два, а тим більше усі три типи розглянутих відчуттів, добре розвинені, відбувається гнучке використання їх на широкому полі різноманітної діяльності.

Отриманий результат – показник провідної репрезентативної системи.

Тип діяльності № 2. Спілкування.

*У пізнавальній діяльності (ПД):* у разі переважання екстраверсії краще відбувається навчання в оточенні та при взаємодії з іншими людьми (ігри, дискусії), у разі інтроверсії – у навчанні наявне прагнення до незалежності та особистої свободи (самостійне навчання, навчання за комп'ютером) або у співпраці з хорошим знайомим.

*У професійній сфері (Пс):* у разі переважання екстраверсії краще відбувається праця в оточенні та при взаємодії з іншими людьми (робота в команді, збори). У разі інтраверсії – надається перевага праці, що незалежна від колективу (комп'ютери, індивідуальні проекти);

*У повсякденному житті (ПЖ):* якщо різниця між показниками по екстраверсії та інтроверсії невелика, відбувається баланс між ними, є здатність працювати і в контакті і незалежно від оточуючих.

Отриманий результат – показник *стилю спілкування*.

Тип діяльності № 3. Поведінка із індивідуальними здібностями.

*У пізнавальній діяльності (Пд):* якщо переважає інтуїтивно-думаючий стиль – є орієнтація на майбутнє, легко розпізнаються основні принципи запропонованої теми, надається перевага вільному міркуванню, уникаються жорсткі правила та інструкції. Якщо переважає логічно-мислячий стиль, навпаки надається перевага поступальному типу навчання із обов'язковим знанням того, що конкретно слід вивчити в даний момент і напротязі всього навчального процесу. Сприймання завжди реальне.

*У професійній сфері (Пс):* при розвиненій інтуїції надається перевага розробці творчих плани на майбутнє, засвоювати нових напрямків (моделювання, масштабні проекти) у виробничій діяльності. Якщо переважає логічний підхід до робочої проблеми, – є прагнення до високого ступеню організації праці, до розробки та контролю над усіма вузловими моментами виробничого процесу (статистика, економіка).

*У повсякденному житті (ПЖ):* якщо різниця між показниками незначна, – відбувається легке переключення від інтуїтивного до логічного типу засвоєння дійсності.

Отриманий результат – показник *індивідуальних можливостей* в процесі навчання та роботи.

Тип діяльності № 4. Підхід до роботи

*У пізнавальній діяльності (Пд):* якщо надається перевага жорстко регламентованому режиму праці, – присутня зосередженість напротязі усього навчального процесу, відбувається планування праці. Якщо навпаки надається перевага навчання без строгих обмежень режиму, значить є зацікавленість самим процесом навчання – пізнання нового, цікавого. Розслабленість під час занять спричинює слабке хвилювання через формальні правила або ліміт часу;

*У професійній сфері (Пс):* якщо показник прагнення до регламентованої праці дуже високий, відбувається структурування виробничого процесу, зорієнтованість на результат, прагнення досягнути його або раніше, або у визначений термін. Ставлення до роботи – серйозне. Якщо, навпаки, надається перевага нерегламентованій праці, – уникається жорсткий підхід до робочої проблеми, присутня розслабленість, захопленість самим процесом обробки інформації; відсутнє прагнення структурувати робочу тему та відповідати ліміту часу або керуючим вказівкам.

*У повсякденному житті (ПЖ):* якщо різниця між показниками незначна, відбувається баланс між жорстко регламентованим і

нерегламентованим підходами, де відбувається звільнення в рамках заданої структури навчального або виробничого процесу з можливим виходом з них без особливого стресу. Отриманий результат – показник індивідуального підходу до роботи.

**Тип діяльності № 5. Оперування ідеями.**

*У пізнавальній діяльності (Пд):* якщо надається перевага мисленню загальними категоріями, – легко засвоюється головна ідея, загальний зміст і зв'язок, навіть якщо невідомі усі слова і поняття викладеної теми. Якщо переважає аналітичне мислення, – характерна зосередженість на деталях, їх протиставленні та логічному аналізу.

*У професійній сфері (Пс):* якщо надається перевага мисленню загальними категоріями, – притаманна зосередженість на ключових моментах виробничого процесу, відсутнє хвилювання щодо деталей. Якщо переважає аналітичне мислення, – відсутнє уявлення загальної картини виробництва і характерні вміння логічно аналізувати усі частини та деталі.

*У повсякденному житті (ПЖ):* якщо показники між аналітичним та синтетичним стилями мислення виявилися приблизно однаковими, – наявна легкість оперування загальними категоріями і логічним агалізом часток. Отриманий результат – показник індивідуального мислення. Отже, методика, опираючись на когнітивно-стильові характеристики, дає можливість дослідити: показник стилю спілкування, показник найбільш працездатного відчуття, показник індивідуальних можливостей в процесі навчання та роботи, показник індивідуального підходу до роботи та показник індивідуального мислення.

**Тест структури інтелекту (Р. Амтхауера)**

Тест дає можливість визначити як здібності, так і когнітивні стилі, як керуючі механізми здібностей. Це тест інтелекту та профорієнтації. Інтерпретація дає змогу визначити: 1) вербальні здібності; 2) математичні здібності; 3) конструктивні здібності; 4) теоретичні здібності [2].

Комплект вербальних субтестів (субтест доповнення речення; субтест виключення слова; субтест аналогії; субтест узагальнення) виявляє загальну здібність оперувати словами як сигналами та символами. При високих результатах по цьому комплексу переважає вербальний інтелект, властива загальна орієнтація на суспільні науки та вивчення іноземних мов. Практичне мислення є вербальним.

Комплекс математичних субтестів (субтест арифметичні задачі; субтест числові ряди) визначає здібності у сфері практичної математики та програмування. Однаково високі результати по двох

субтестам свідчать про “математичну обдарованість”. Якщо ця обдарованість доповнюється високою результативністю по третьому комплексу, то, можливо, правильний вибір професії повинен бути пов’язаний із природно-технічними науками і відповідною практичною діяльністю. Комплекс конструктивних субтестів (субтест просторове уявлення; субтест просторове узагальнення) виявляє розвинені конструктивні здібності теоретичного і практичного плану. Однаково високі результати по субтестах цього комплексу є хорошою передумовою не лише для природно-технічної, але і для загальнонаукової обдарованості. Якщо навчання не буде продовжене, то переважатиме прагнення моделювати на рівні конкретного і наочного мислення, виражати практичну спрямованість інтелекту, розвивати ручну вмільсть та мануальні здібності. Комплекси теоретичних (субтест виключення слова; субтест узагальнення) та практичних здібностей (субтест доповнення речення; субтест аналогія): результати цих тестів слід порівнювати попарно, щоб чіткіше робити висновок про можливу професійну підготовку та успішність у навчанні.

Отже, досліджуючи когнітивні стилі, ми пропонуємо використовувати тест структури інтелекту, адже стилі є механізмами мисленнєвої діяльності і виступають керуючою передумовою здібностей. Тобто вони як узагальнені тенденції отримання та опрацювання інформації є основою для формування особливостей оперування здібностями: математичними, вербальними, конструктивними, теоретичними.

**Висновки.** Хоча Ф.Мак-Кенней виділила чотири критерії, згідно з якими розмежовуються поняття індивідуальні здібності та когнітивні стилі [16], на нашу думку, складно чітко розділити ці поняття. Тому на основі аналізу існуючих поглядів на природу, особливості та властивості здібностей і когнітивних стилів пропонуємо визначені нами головні особливості когнітивних стилів у співставленні зі здібностями:

*1. Здібності пов’язані із успішністю виконання діяльності, а стилі – із способами діяльності. Проте спосіб діяльності, безумовно, здійснює вплив на результат, отже когнітивні стилі впливають на характер здібностей.*

*2. Здібності являють собою уніполярні утворення (наприклад: менше здібностей/більше здібностей), а стилі біполярні (наприклад: полезалежність/полenezалежність). Хоча сьогодні виділяють і уніполярні когнітивні стилі (наприклад: толерантність до нереалістичного досвіду);*

*3. Здібності мають цінність (чим більше виражена здібність, тим краще), а параметри стилів рівнозначні. Але численні*

експериментальні дані, одержані різними психологами, свідчать про те, що полнезалежні особистості виявляють кращі результати, ніж полезалежні;

*4. Кожна здібність розрахована на певне коло спілкування, в якій вона сприяє успішній діяльності, а стиль має ширшу сферу впливу.* Однак це не означає, що саме так “однозначно” треба трактувати їхній вплив на сфери діяльності. Адже здібності також можуть мати широкий спектр впливу на життєдіяльність людини.

М. А. Холодна дотримується погляду, що “когнітивні стилі – це здібності, але інші здібності, які передбачають зрілість репрезентаційних можливостей суб’єкта і мають відношення до метакогнітивної регуляції інтелектуальної діяльності. В свою чергу, і ступінь виявлення, і характер актуалізації цих “інших” здібностей, мабуть пов’язані із своєрідністю організації індивідуального пізнавальнодо досвіду суб’єкта [9, 62]. Отже, автор робить висновок, що когнітивні стилі і здібності однакові за своєю глибинною психологічною основою, але різні за виявленням. Існують два основні підходи щодо особливостей проявів когнітивних стилів: 1) когнітивні стилі як стабільні риси; 2) когнітивні стилі як відносно стійкі риси (вони можуть змінюватися залежно від представленої задачі). Виявлені положення дають змогу зробити висновок, що хоча когнітивні стилі є конструктивно-когнітивними утвореннями організуючого порядку, вплив ситуації на їхні прояви є постійним і незворотнім. Отже, однією з істотних ознак виявлення когнітивного стилю є характер ситуації. Виходячи із значення когнітивних стилів для тієї чи іншої сфер діяльності людини, можна говорити про “ефективність” певних стильових параметрів щодо різних видів діяльності.

Встановлено, когнітивні стилі значною мірою визначають поведінку особистості, а також є важливою характеристикою життєдіяльності людини. Враховуючи умови та вплив соціальної ситуації на когнітивно-стильові прояви, розглянуто методики, які дають можливість виявити залежності виявів когнітивних стилів у різних соціальних ситуаціях, оскільки людська поведінка визначаються внутрішніми когнітивними параметрами і певною мірою зовнішнім середовищем, яке здійснює вплив на людину як на соціальну істоту. Згідно з розглянутою вище теорією запропоновані методики дадуть можливість перевірити гіпотезу про транситуативність, мінливість та гнучкість когнітивних стилів, а також їх ефективність у визначених ситуаціях та можливість тренування, а також схильність до певної сфери діяльності.

**Список використаних джерел**

1. Егорова М. С. Проблема зависимости-независимости от поля и возможность ее исследования в генетимке поведения / М. С. Егорова // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 161-167.
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2003. – С. 342-370.
3. Зиверт Х. Тестирование личности / Зиверт Х. – М.: Интерэксперт, 1997. – 198 с.
4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
5. Корнилова Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей двадцать лет спустя / Т. В. Корнилова, Г. В. Парамей // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140-146.
6. Студенікін А. А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: дис...канд.психол.наук: 19.00.01 / Андрій Анатолійович Студенікін. – К., 1999. – 187 с.
7. Фетинский Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н. П. Фетинский, В.В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.
8. Холодная М. Когнитивные стили о природе индивидуального ума. – 2-е изд. / М. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
9. Холодная М. А. Когнитивные стили: парадигма других интеллектуальных способностей // Стиль человека: психологический анализ. / М. А. Холодная. – М., 1998. – С. 52-63.
10. Черненко Ю. П. Вплив когнітивного стилю вчителя на міжособистісні конфлікти з учнями: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Юрій Петрович Черненко . – К., 1999. – 201 с.
11. Bink M. L. Cognitive regulaities in creative activity. / M.L. Bink, R. L. Marsh // Review of General Psychology, 4 (1). – P. 59-78.]
12. David H. J. Handbook of Individual Differences. Learning and Instruction. / H. J. David, L. G. Barbara. – USA.: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. – 512 p.
13. Guilford J. P. The nature of human intelligence. / J. P. Guilford. – New York: McGraw- Hill, 1967.]
14. Goodenough D. The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. / D. Goodenough // Psychol. Buil. 83, 4. – 1976. – P. 675-694.

15. Hennesseu J. E. Strategy choice and the effect of field independence on abstraction, storage and retrieval. / J. E. Hennesseu, I. D. Nahinsky. – Bulletin of the Psychonomic Society. 15. – 1980. – P. 121-124.
16. McKenna F. Measures of field dependence: cognitive style or cognitive ability / F. McKenna // J. Person. and Soc. Psychol. – 1984. – Vol. 47. N 3. – P. 593-603.).
17. Messick S. The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice. / S. Messick. – Educat. Psychol. – 1984. – V. 19. – P. 59-74.
18. Sternberg R. J. Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles. – Lawrence Erlbaum Associates. / R. J. Sternberg, Li-Fang Zhang. – Mahwah, NJ., 2001.
19. Witkin H. A. Cognitive Style // Psychol. Issues: Monograph 51. / H. A. Witkin, D. R. Goodenough. – N. Y., 1982. – 148 p.
20. Witkin H. A. Feld dependence and interpersonal behavior. / H. A. Witkin, D. R. Goodenough. – Psychol. Buil., 1977. – 661 p.
21. Witkin H. A. Psychological differentiation: studies of development. / H. A. Witkin. – N.Y., 1962. – 418 p.

Based on theoretical research, according to which is measured the conditions and impact of the social situation in the cognitive stylistic manifestations, reviewed the modern methodological tools, which enables the detection of expression of dependence of cognitive styles in the different social situations, because human behavior is determined by internal cognitive parameters and to some extent the external environment which creates the influence on a person as a social being.

**Key words:** Cognitive styles, the parameters of cognitive styles, styles of information learning, active cognitive style, and abilities.

*Отримано: 14.02.2010*

## Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості

У статті розкриваються підходи провідних західних та вітчизняних психологів до вивчення проблеми тривожності особистості. Висвітлюється питання природи тривожності, соціально-психологічних детермінант її виникнення у дитячому віці згідно з теорією К. Хорні, Г. Саллівена, Е. Еріксона. Наводиться опис психотерапевтичних підходів, спрямованих на зниження тривожності.

**Ключові слова:** тривожність, тривога, страх, потреба у безпеці, батьківсько-дитячі стосунки, фактори спілкування, надійність між-особистісних стосунків, психотерапія.

В статті раскрывается проблема тревожности личности с точки зрения западных и отечественных психологов. Анализируются вопросы связанные с природой тревожности, социально-психологическими детерминантами ее возникновения в детском возрасте по теории К. Хорни, Г. Салливена, Э. Эриксона. Приводится описание психотерапевтических подходов, направленных на снижение уровня тревожности.

**Ключевые слова:** тревожность, тревога, страх, потребность в безопасности, детско-родительские отношения, факторы общения, надежность межличностных отношений, психотерапия.

*Проблема тривожності – вузловий пункт,  
у якому об'єднуються найрізноманітніші  
та найважливіші питання,  
таємниця, рішення якої повинно пролити  
яскраве світло на все наше душевне життя.*

*Зигмунд Фрейд*

Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні. Знайдеться не так багато таких психологічних явищ, значення яких одночасно оцінюється і надзвичайно високо, і достатньо вузько, навіть функціонально. З одного боку, це “центральна проблема сучасної цивілізації” (Р. Мей, 1950, Е. Еріксон, 1950), з іншого найважливіша характеристика нашого часу: їй надається значення основного “життєвого переживання сучасності” (Ф. Готвалд, В. Ховланд, 1992) [1, с.10]. Тому не дивно, що цій проблемі присвячена велика кількість досліджень, причому не тільки у психології та психіатрії, але й в біохімії, фізіології, філософії та соціології.



У вітчизняній психологічній літературі дослідження з проблеми тривожності носять достатньо фрагментарний характер. Це обумовлено не тільки соціальними причинами, але й тим впливом, який здійснили на розвиток закордонної суспільної та наукової думки такі напрямки, як психоаналіз та екзистенційна філософія.

Вивчення тривожності на різних етапах дитинства є важливим як для розкриття суті даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини. Саме тривожність знаходиться в основі цілого ряду психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка (наприклад, деліквентність та аддиктивна поведінка).

Незважаючи на велику кількість досліджень, можна було б передбачити, що предмет, позначений цим терміном, має чітке і загальноприйняте визначення. Однак як і у психіатрії, так і у психології ми стикаємось з великою кількістю думок щодо визначення тривожності. Багатозначність і семантична невизначеність терміна “тривожність” у психології є наслідком його використання у різноманітних значеннях.

**Тривожність** – психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [2, с. 138-139].

Тривожність часто розглядається в загальному ряді невротичних і пре невротичних утворень як та, що породжується внутрішніми конфліктами (Б.Кочубей, А.Захаров, К.Роджерс). У радянській психології першим висунув проблему внутрішнього конфлікту В.Н.Мясіщев. Він визначав такий конфлікт як особливе поєднання об’єктивних та суб’єктивних факторів, яке порушує значущі стосунки особистості і те, що сприяє стійкому переживанню емоційної напруги, інтенсивність якої визначається суб’єктивною значущістю для особистості порушених відносин. Центральними моментами тут виявляються протиріччя між можливостями, що є у особистості, і вимогами, які до неї висуваються, що є основою для виникнення тривожності. Тут акцент більше робиться не стільки на зовнішніх чинниках, як на їх переживанні та оцінці. Саме значущість визначає силу конфліктуючих переживань, створює емоційне напруження, яке переживається як тривожність. Тривале збереження внутрішнього конфлікту сприяє збереженню та посиленню тривожності [3].

На зв’язок тривожності, тривоги і внутрішнього конфлікту самооціночного типу вказував Д. Мак-Клеланд. Згідно з його думкою,

дисгармонійне уявлення про себе, наявність внутрішніх суперечностей в образі “Я” призводить до зниження “сили Я” і підвищує сприйнятливність до фрустрації, що сприяє переживанню тривоги.

У працях К. Роджерса тривожність розглядається як деяка емоційна реакція на внутрішньо особистісне протиріччя, на конфлікт між Я-реальним та Я-ідеальним. Тривожність – це стан, що переживається людиною як скованість, напруженість, причину якого він усвідомити не може. Тривожність при такому підході позбавлена статусу особливого, самостійного психологічного утворення і є, по суті, лише функцією конфлікту.

На думку А.М Прихожан, **тривожність** – це емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. Згідно з її точкою зору певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Наявність тривожності як стійкого утворення – свідчення порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню. Тривожність як стійке утворення обумовлена незадоволенням провідних соціогенних потреб, перш за все потреб Я [1].

Отже, під тривожністю розуміють і гіпотетичну “проміжну змінну” і тимчасовий психічний стан, який виникає під впливом стресових факторів, і фрустрацію соціальних потреб, і властивість особистості, яка дається через опис внутрішніх факторів і зовнішніх характеристик, і мотиваційний конфлікт. З іншого боку, між дослідниками існує згода по ряду основних моментів, які дозволяють окреслити деякі “загальні контури” тривожності (розгляд її у співвідношенні “стан-властивість”, розуміння функцій стану тривоги, стійкої тривожності) і виділення тривожного типу особистості.

Значні проблеми пов’язані із **співвідношенням понять тривожність, тривога і страх**. Розмежування явищ тривоги і страху відбулось лише на початку 19 ст. і пов’язано з іменем датського філософа і теолога С. К’єркегора. Останній трактує тривогу як безпредметний, невизначений страх-тугу, а страх розуміється як конкретний, емпіричний страх-боязнь. Раніше ж все об’єднювалось єдиним поняттям “страх”.

Сьогодні ж вважається, що **страх** – це реакція на конкретну, певну, реальну небезпеку, а тривожність – як переживання непевної, неясної, безоб’єктної загрози переважно уявного характеру. Згідно з іншою позицією, страх переживається при загрозі вітальній, коли щось загрожує цілісності людини як живій істоті, людському організму, а **тривожність** – при загрозі соціальної, особистісної.

Небезпека в цьому випадку загрожує цінностям людини, потребам її Я, стосункам з іншими людьми, статусу у суспільстві. Подібний підхід лежить в основі визначення тривожності, висвітленого у 1-й роботі по психологічному дослідженню тривожності у СРСР, проведеному грузинським психологом Н. Імедадзе у 1966 році. Тривожність, на його думку, – це емоційний стан, який виник перед можливістю фрустрації соціальних потреб. І. Сарасон (1972) та інші проводять різницю між тривожністю і страхом, виходячи зі спрямованості уваги: при страху увага індивіда спрямована на зовні, а при тривожності – в середину, людина фіксується на своєму внутрішньому стані [3].

У деяких дослідженнях страх розглядається як фундаментальна емоція, а тривожність – як більш складне емоційне утворення, що формується на його основі, часто у комбінації з іншими базовими емоціями (К. Ізард, Д. Левітов, 1980). Так, згідно з теорією диференційних емоцій, страх – фундаментальна емоція, а тривожність – стійкий комплекс, що утворюється в результаті поєднання з однією або декількома фундаментальними емоціями (наприклад, зі стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом) [4].

Можливість продуктивного підходу до проблеми розрізнення тривоги і страху для вікової психології була здійснена через введення Ф.Б. Березіним поняття **“явища тривожного ряду”** (1988). Дане поняття дозволяє провести різницю між страхом як реакцією на конкретну, об’єктивну, однозначну загрозу та ірраціональним страхом, який виникає при наростанні тривоги і який виявляється у предметності, конкретизації невизначеної небезпеки. В даному плані тривога і страх представляють собою різні рівні явищ тривожного ряду, причому тривога передре ірраціональному страху [5].

Тривожність має захисну (передбачення небезпеки і підготовка до неї) та мотиваційну функції (легка тривожність посилює мотивацію досягнення). Нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна, мобілізуюча тривога). Надмірно високий рівень розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється у загальній дезорганізації поведінки і діяльності. У руслі вивчення проблем тривожності розглядається і повна відсутність тривоги як явище, що перешкоджає нормальній адаптації і також, як і стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності.

Відповідь про причини стійкої тривожності залежить від того, чи розглядається вона як особистісне утворення і/або як властивість темпераменту. При розумінні тривожності як властивості темпера-

менту як основні фактори визнаються природні передумови – властивості нервової та ендокринної систем, а саме – слабкість нервових процесів (Н. Данілова, В. Мерлін, Я. Стреляу) [1]. Проте розуміння тривожності як відносно стійкої особистісної характеристики спрямовує особливу увагу на роль особистісних і соціальних факторів у її виникненні і закріпленні, перш за все – особливостей спілкування.

Отже, в даний час виділяються в основному **2 типи джерел стійкої тривожності:**

1) довготривала зовнішня стресова ситуація, яка виникла в результаті частого переживання стану тривоги (Ю. Ханін, Ч. Спілбергер);

2) внутрішні – психологічні і/або психофізіологічні – причини.

Вданому ракурсі продуктивним є підхід, що об'єднює зовнішнє джерело стресу і його суб'єктивну оцінку. У ряді досліджень тривога розглядається як психологічний еквівалент будь-якого конфлікту. При цьому конфлікт розуміється як протиріччя між оцінкою індивідом певної ситуації як загрозової і відсутністю необхідних засобів для її уникнення чи подолання. Це уявлення знаходиться в загальному ряду теорій психологічного стресу і тривоги як його компоненту. Довготривалий і багаторазовий вплив стресової ситуації при відповідній її оцінці індивідом розглядається як основне джерело невротичних і преневротичних станів, в тому числі і тривожності.

Як ще одне – екстремальне – зовнішнє джерело тривожності в літературі виділяється **посттравматичний стрес**. Загальна тривожність є одним з центральних компонентів “посттравматичного синдрому” у дорослих. Багато досліджень присвячено тривожності, яка виникла в результаті таких травматичних факторів, як аварії, природні катастрофи, перебування у клініці, хірургічні операції, розлучення батьків. Особливу групу робіт складає вивчення тривожності дітей – жертв жорстокого поводження, сімейного насилля.

Всі наявні в науці і практиці факти переконливо свідчать, що у випадку стійкої тривожності вплив стресу, в тому числі і травматичного, виявляється опосередковано особистісними чинниками. Отже, мова повинна йти про єдине явище (тривожність), яке має як зовнішні, так і внутрішні джерела.

**Фактори спілкування** виділяються сьогодні як центральні при дослідженні практично всіх сторін розвитку. Перш за все, тут йде мова про дитячо-батьківські стосунки, як особливі детермінанти розвитку, які виникають на перехрещенні дії факторів об'єктивних і суб'єктивних.

Одним з перших, хто ввів положення про тривожність як про між особистісний феномен у наукову психологію, був відомий психолог і психіатр Г.С. Саллівен. На його думку, напруження викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічної рівноваги, а також порушення міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Тривожність виникає від емпатійного зв'язку зі значущою, більш старшою людиною. А страх виявляється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається до тих пір, доки вони набудуть виключної сили. Тривожність має зовнішнє походження, і тому дитина не може її усунути. Тривожність не пов'язана ні з якими органами. У ній немає нічого специфічного, конкретного, щоби дозволило її виділити і, проявляючи певну активність, звільнитись від неї. Основне джерело тривожності – несхвалення значущих людей. “Функціональна активність Я-системи перш за все спрямована на подолання або ослаблення напруження при тривожності і опосередковано – на захист немовля від поганої випадковості у зв'язку з задоволенням потреб”. Тому потреба у безпеці або свободи від тривоги з самого початку відрізняється від всіх інших потреб. Якщо у дитини з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то воно не дозволить розвинути тривожності [6, с. 267].

Отже, по-перше, тривожність породжується міжособистісними стосунками, а по-друге, потреба в уникненні або в усуненні тривожності по суті дорівнює потребі в міжособистісній надійності і безпеці. Тривожність іде поряд з людиною там, де вона вступає в контакт з іншими людьми, вона є основним джерелом психічної енергії.

Центральна роль незадоволення потреби у міжособистісній надійності підкреслюється у працях К. Хорні. Розглядаючи як головну ціль розвитку людини прагнення до самореалізації, К. Хорні оцінює тривогу як основну протидію даній тенденції. Існує різниця між розумінням тривожності у ранніх і пізніх працях К. Хорні, проте не змінюється оцінка ролі середовища у виникненні тривожності дитини. У дитини є певні міжособистісні потреби – у любові, турботі, схваленні з боку інших тощо. Якщо ці потреби задовольняються у ранньому досвіді дитини, якщо вона відчуває любов і підтримку оточуючих, то у неї розвивається почуття безпеки і впевненості у собі. Але часто близькі люди не можуть створити для дитини таку атмосферу: їх ставлення до дитини блокується їх власними викривленими, невротичними потребами, конфліктами і очікуваннями. У результаті в дитини виникає базисна тривожність як переживання глибокої ненадійності і стурбованості. Це почуття

ізолюваності та безпомічності у світі, який дитина сприймає як потенційно ворожий собі [7].

Варто дітям навчитись ідентифікувати дорослого, що опікується ним, як джерело комфорту і безпеки, і вони дозволяють собі досліджувати незнайомі об'єкти у присутності близької людини. Діти, які не відважуються на таке дослідження, вважаючи за краще знаходитись з дорослим, що опікується нею, можливо, не відчують надійного зв'язку з ним і в результаті можуть втратити шанс навчитись чомусь новому. З іншого боку, деякі діти надто легко ідуть на контакт з незнайомцями або проявляють хвилювання, коли повертаються до матері. Це – другий тип поганої соціальної адаптації. Він свідчить про невпевненість дитини в тому, що дорослий, який про нього турбується, здатен надати йому підтримку (Флісон, 1986). Велика імовірність того, що ці діти відчують більш глибоку та стійку тривогу, яка може перешкоджати їх майбутньому розвитку [8].

Надійна прив'язаність дитини до близької людини(-ей) у дитячі роки важлива для її подальшого соціального та особистісного розвитку. Е. Еріксон вважав, що розвиток довіри є першою сходинкою психосоціального розвитку. Довіра виникає завдяки материнській турботі. Матері та інші дорослі, що турбуються про дитину у власних реакціях на годування, відлучення від грудей та заспокійливу поведінку виражають свої цінності та установки у відношенні тілесних функцій, самостимуляції і того, що вони вважають прийнятним рівнем близькості та опіки. Саме за цими реакціями діти дізнаються, вважають їх поганими чи добрими, повинні вони хвилюватись і відчувати провини, і коли вони можуть заспокоїтись і відчути себе у безпеці [9].

Отже, щодо соціально-психологічних детермінант тривожності, то більшість психологів дотримуються думки, що тривожність передається дитині від напруженої, тривожної матері і/або виникає внаслідок невпевненості дитини у батьківській любові і підтримці.

Численні дослідження показують, що характер емоційних відносин, який склався у дітей з близькими дорослими, здійснює суттєвий вплив на успішність входження їх у шкільне життя (Б. Ігеланд, Б. Філіпс). На їх думку, існує **2 джерела стресу, які містяться у самій системі шкільного навчання:**

1) особливості соціальної взаємодії

2) орієнтація на суперництво і змагання (1972, 1984). Є дані щодо ролі спілкування з ровесниками у виникненні і закріпленні тривожності дітей і підлітків (В.Кісловська, А.Прихожан, Б.Мак-Кендлес).

До ситуацій, які найбільшою мірою провокують тривогу на різних етапах дитинства, можна віднести:

- 1) розлуку з батьками;
- 2) різку зміну звичних умов – поступлення в дитсадок, школу чи перехід у новий клас чи групу;
- 3) неприйняття з боку ровесників;
- 4) оціночні ситуації, особливо при публічній оцінці (відповідь біля дошки, контрольні, іспити та ін.) [1].

Один зі шляхів подолання тривожності – це психотерапія. Підкреслюється, що оскільки тривожність виникла у процесі міжособистісного спілкування, то і перетворена вона може бути у процесі правильно організованого психотерапевтичного спілкування. К. Хорні робить наголос на зміст спілкування – усвідомлення пацієнтом під керівництвом психотерапевта тривожності і невротичних конфліктів, хибності ідеалізованого Я і спільній розробці стратегій справжнього вирішення внутрішніх конфліктів. Такий напрямок психотерапевтичної роботи дозволить пацієнту прийняти реальне Я і відновити можливості самореалізації особистості [7]. Г.С. Саллівен приділяє увагу не змісту спілкування і не аналізу несвідомого матеріалу, а характеристикам самого процесу комунікації, експресивному, голосовому оформленню мовлення – інтонації, тональності, темпу, кількості і тривалості пауз. Такі особливості мовлення пацієнта не тільки є діагностичним матеріалом, але і слугують основою емоційного зв'язку між психотерапевтом і пацієнтом. Тільки наявність такого зв'язку при умові провідної ролі терапевта як спеціаліста з міжособистісного спілкування може сприяти успіху психотерапії [6].

Е.Фром підкреслював, що основним джерелом тривожності, внутрішнього хвилювання є переживання відчуження, пов'язаного з уявленням людини про себе як про окрему особистість і яка відчуває зв'язку з цим свою безпомічність перед силами природи і суспільства. Основним шляхом подолання цього він вважав різні форми любові між людьми. “Життєствердне начало, щастя, розвиток і свобода знаходяться у моїй здатності до любові, тобто у турботі, повазі, відповідальності і знанні <...> якщо я можу сказати комусь: “Я люблю тебе”, це означає, що я можу сказати: “Я люблю у тобі усіх, через тебе я люблю світ, я люблю в тобі і себе” [10, с.132, 118]. Р. Лазарус, Дж. Аверіл вважали, що профілактика і корекція тривожності полягає у когнітивній переоцінці ситуації та зміні ставлення до неї [1].

Отже, проведений теоретичний аналіз показав, що сучасний стан дослідження проблеми тривожності характеризується:

- 1) багатозначністю та семантичною невизначеністю поняття “тривожність”;

- 2) взаємообумовленням зв'язком всіх явищ тривожного ряду: тривоги, страху і тривожності;
- 3) складністю у виявленні домінуючого джерела тривожності, а отже, трактуванням тривожності як інтегрального психічного явища, яке має як зовнішні, так і внутрішні джерела;
- 4) різноманіттям у здійсненні психотерапевтичних впливів на особистість з метою зниження рівня тривожності;
- 5) недостатньою експериментальною та клінічною доведенистю загальноприйнятих положень.

#### **Список використаних джерел**

1. Прихожан А.М. Психология тревожности / А.М.Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
2. Психология личности: Словник-довідник / [За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко]. – Київ: Рута, 2001. – 320 с.
3. Тревога и тревожность / [Составитель В.М. Астапов]. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с. – (Серия “Хрестоматия по психологии”)
4. Изард К. Эмоции человека / К.Изард. – М.: Издательство Московского университета, 1980. – 340 с.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Ленинград, 1988. – с.180.
6. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г.С.Салливан. – М.-СПб, 1999. – 290 с.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / Карен Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с. – (Серия “Психология-классика”.)
8. Мэй Р. Смысл тревоги / Ролло Мэй ; [пер. с англ. М.И. Заваслова , А.И. Сибуриной]. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 240 с.
9. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г.Эриксон. – СПб.: АСТ,1996. – 592 с.
10. Фромм Э. Искусство любить / Э.Фромм; [пер. с англ. Д.А. Леонтьева]. – СПб.: Азбука-классика, 2008. – 224 с.

The article is devoted to the problem of personality's anxiety. The author describes nature of anxiety, a social and psychological factor that determines development of anxiety in childhood. The author also points out the description of psychotherapy's methods K. Horny, H.S. Sullivan in work with anxiety clients.

**Key words:** anxiety, fear, necessity of safety, factors of communication, parents and child relations, psychotherapy.

*Отримано: 4.03.2010*



## У пошуках свободи: внутрішня свобода як критерій психологічного здоров'я\*

Здійснено психологічний аналіз сутності свободи, внутрішню свободу розглянуто як критерій психологічного здоров'я та чинник самореалізації. Визначено головні завдання різних методів психотерапії щодо подолання особистісної несвободи.

**Ключові слова:** психологічне здоров'я, внутрішня свобода, самодетермінація, психотерапія.

На основани психологического анализа сути свободы внутренняя свобода рассмотрена как критерий и фактор психологического здоровья. Определены главные задачи различных методов психотерапии по преодолению личной несвободы.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, внутренняя свобода, самодетерминация, психотерапия.

Якщо спробувати дати найкоротшу відповідь на запитання “Що ж є головною метою психотерапії”, то вона звучатиме як: “Свобода”. Яким би не було формулювання проблеми клієнта, лейтмотивом завжди є проблема обмеження свободи. Саме відчуття обмеження реалізації власних потреб, бажань, сил, можливостей, ресурсів, відчуття скованості т.ін., а також проблема вибору чи прийняття рішення є причиною запиту психотерапії. Звісно, тут йдеться про суб'єктивне відчуття обмеження свободи суб'єкта, яке досить віддалено пов'язано з об'єктивно існуючими обмеженнями свободи зовнішньої на фізичному чи соціальному рівнях. Зате індивідуальне розуміння можливості-необхідності та виявів власної свободи співвідносно до свободи інших є важливою детермінантою міжособистісних стосунків та соціальної поведінки. Відчуття свободи чи її обмеження безпосередньо визначає ступінь задоволеності життям.

Свобода є однією із найважливіших людських цінностей і, водночас, з одним найважливіших наукових понять психотерапії, психології та філософії. Слід зауважити, що якщо філософські аналізи свободи вважають надмір психологізованими, то для психологічного аналізу свободи притаманна філософська обтяженість [5]. Складність феномена свободи відображена в дилемі свободи-детермінізму поведінки людини. Важливість проблеми

\* Дослідження здійснено в рамках дослідницької програми “Індивідуальні цінності в структурі психологічного здоров'я” № 0108U004132.

свободи для психотерапії визначається розумінням того, що кожна психотерапія свідомо чи несвідомо ґрунтується на теорії людини та філософії [13].

Ще давні філософи, розглядаючи проблему свободи, застосовували для її визначення категорії психічного здоров'я. Внутрішня свобода – самовладання, яке дає змогу бути вище від усього, що з тобою відбувається: як доброго, так і поганого (Д. Лаертський). Свобода не може бути абсолютною – це не свобода від контролю інших, а радше свобода вияву свого “Я” та власної унікальності (К. Шостром). Індивідуальна свобода кожної людини є водночас соціальним явищем. Свобода – первинний обов'язок людини як загальна та найвища передумова виконання інших обов'язків і водночас право на виконання обов'язків [11]. Визнання того, що власна свобода закінчується там, де починається свобода інших, є гуманістичним гаслом демократичного суспільства. Твердження Гегеля, що й обставини, і мотиви панують над людиною так, як сама людина дає їм змогу, узагальнює головний принцип трансценденції, а саму свободу розглядає як найвищий рівень саморегуляції. Ерік Фромм вважає “свободу для” головною умовою розвитку та зростання людини, оскільки свобода є виявом спонтанності, цілісності, креативності та любові до життя. Власне свободу Е. Фромм [14] розуміє як динамічний стан, який полягає у самовивільненні для прийняття рішення. Свобода зумовлена усвідомленням альтернатив, їхніх наслідків і відмінностей реальних та ілюзорних альтернатив. Конфлікт між прагненням свободи та прагненням безпеки є найпотужнішою мотиваційною силою в житті людини. Цей конфлікт зумовлений екзистенційними потребами людини: налагодження зв'язків – піклуватися про когось і бути залежним; подолання і творення – досягнути почуття власної свободи і значимості; почуття коренів – гарантія почуття стабільності й безпеки; ідентичності – свободи власної неповторності; системи поглядів і переконань – основи раціонального оцінювання та цілеспрямованої діяльності. Невід'ємним для істинної внутрішньої свободи є відповідальність. Свобода є двоєдиним феноменом, який поєднує власне свободу вибору, тобто рішення прийняття чи відмови від свободи, та здатність діяти на підставі розуму. Свобода не є сталою величиною: її обсяг постійно змінюється залежно від взаємовпливу конфліктних тенденцій та ступеня усвідомлення. За влучним висловлюванням Мераба Мамардашвілі: “Синонім свободи – це життя... Адже живе відрізняється від мертвого тим, що живе завжди може бути іншим” [7]. Свобода виявляється в можливості ініціації, зміни або припинення суб'єктом власної діяльності у будь-який момент, “можливість подолання усіх форм і видів детермінації активності особистості, які є зовнішніми стосовно

екзистенційного Я, зокрема, власних установок, стереотипів, сценаріїв, рис характеру та психодинамічних комплексів” [5]. Розуміння феномена свободи потребує вивчення таких головних аспектів: множинність і багаторівневість регуляції поведінки; біфуркаційні процеси і переривання детермінації; усвідомлення як основа свободи; інструментальні ресурси свободи як детермінанта ступеня свободи; ціннісні основи свободи.

На початкових етапах дослідження психологічне здоров'я було визначено як критерій внутрішньої свободи [3]. Проте детальніший аналіз з урахуванням сучасних інтегральних системних підходів психології та психотерапії привів до висновку, що саме внутрішня свобода є критерієм психологічного здоров'я. Такий висновок ґрунтується на визнанні недоцільності абсолютизації свободи і розумінні свободи не як цілі чи метацільі, а як засобу реалізації індивідуального потенціалу людини.

Внутрішня свобода є визначальним критерієм психологічного здоров'я. У розробленій нами концепції визначено двофакторну структуру психічного здоров'я: структурно-процесуальне психічне здоров'я та психологічне здоров'я. Структурно-процесуальне психічне здоров'я охоплює характеристики процесів і властивості когнітивної та емоційно-вольової сфер. Властивості структурно-процесуального психічного здоров'я детерміновані закономірностями психофізіологічних механізмів та абсолютними (незалежними від суб'єктивної значущості інформації) характеристиками психічних процесів. Психологічне здоров'я стосується семантичних аспектів психічного здоров'я, властивостей Я та ноогенної сфери людини, охоплює сутнісні властивості ціннісно-мотиваційної сфери, систему індивідуальних цінностей, переконання, сенсо-життєві орієнтації та духовну сферу [2]. Критерії оцінювання структурно-процесуального психічного здоров'я досить чітко визначені. Водночас психологічне здоров'я, яке інтегрує в собі індивідуальні цінності та світоглядні орієнтації, належить до ноогенної сфери, а його абсолютні характеристики не є жорстко детерміновані і рівень психологічного здоров'я визначається, насамперед, функціональною ресурсністю та гнучкістю, здатністю до самотрансцендентності, самоприйняттям у поєднанні з прийняттям інших. Структурована гнучкість та гнучка структура є основою функціональної організації психологічного здоров'я. Головними характеристиками внутрішньої свободи визначають розсудливість, духовну незалежність, самовладання, здатність віднаходити, підтримувати та розвивати інтрапсихічну й інтерперсональну рівновагу, і ці критерії, водночас, є характеристиками психологічного здоров'я.

Основні критерії психологічного здоров'я, сформульовані й описані Карлом Роджерсом, Абрахамом Маслоу й Альбертом Еллісом, є надзвичайно близькими за змістом поняттями. На підставі аналізу критеріїв психологічного здоров'я екзистенційно-гуманістичної та когнітивно-біхевіоральної психології у контексті свободи, спрямованого на пошук спільних закономірностей, виявлено головні їхні характеристики.

Відкритість досвіду (Р), свіжість оцінки (М), гнучкість мислення (Е) як передумова здатності саморозуміння та самоакцептації – *свобода* прийняття нового, недогматичність, здатність переживати нові почуття, відкритість усвідомленню цього сприйняття багатоманітності власного Я.

Прагнення жити дійсним, “екзистенційність” (Р), вміння отримати насолоду від теперішнього (М), заангажованість (Е) – *свобода* від обмежень ригідних стереотипів переживань і дій минулого та від додаткових жорстких несвобод з огляду на майбутнє: здатність застосувати Я-досвід для адаптації тут і тепер.

Здатність дбати про власне добро, гедоністичне ставлення до життя (Е), відчуття суб'єктивної свободи, віра у власну спроможність реалізувати власні плани (Р), здатність переживати радість і щастя (М), коли враховуються потреби інших, але власним надається перевага – *свобода* у визначенні пріоритету інтересів і власного права на щасливе життя (Е). Повноцінне функціонування (Р) – *свобода* вибору з численних варіантів поведінки того, який найбільше задовольнятиме актуальні в певний момент потреби – *свобода* самореалізації.

Довіра до власного організму, прагнення цілісності, довіра до власного досвіду (Р), простота, природність і невимушеність (М), самоакцептація цілковита і безумовна (Е) – *свобода* бути собою і на тілесному рівні, відкритість фізіологічному досвіду, довіра до власних інтуїтивних реакцій як свобода використання внутрішніх фізіологічних ресурсів.

Креативність (Р, М), гнучкість мислення (Е) як *свобода* виходу за традиційні рамки, творення себе, власного життя й світу.

Довіра до людської природи (Р), автентичність (Р, М), самоповага (М), самоакцептація (Е) – *свобода* бути самим собою, соціалізація з урахуванням власної сутності й об'єктивної реальності; абсолютне і безумовне самоприйняття і, водночас, прийняття відповідальності за власні проблеми (Е) – *свобода* визнання власної *свободи* і прийняття відповідальності за неї.

Здатність жити в суспільстві, не будучи його в'язнем, повнокровне життя (Р), демократичність, відчуття власної ідентичності з

людством (М), соціальне пристосування (Е) – *свобода* обрання соціального оточення, визнання свободи інших.

Автономність (Е), потреба в усамітненні, незалежність від культури та середовища (М) – *свобода* прийняття відповідальності й права самому бути творцем власного життя.

Науковість мислення, акцептація двозначності та непевності, толерантність щодо власних та чужих помилок (Е), об'єктивний погляд на життя (М) – *свобода* від нереалістичних ілюзій.

Риси “здорової особистості”, описані Г. Олпортом, є характеристикою особистості з високим рівнем внутрішньої свободи: а) поширене почуття Я (Р) – відсутність обмежень у власних потребах і прагненнях (несвободи); б) тепле ставлення й співпереживання (Р) – свобода у виявленні природних переживань; в) самоприйняття і позитивний образ Я (Р), здатність адекватно оцінити себе – свобода бути собою і протистояти будь-яким обмеженням; г) реалістичність сприйняття, здатність адекватно оцінити себе – свобода від спотворення; д) цілісний підхід до життя, осмислена система цінностей – система координат для реалізації власної внутрішньої свободи.

Для внутрішньої свободи як комплексної особистісної якості визначальними, на думку Г. Балла, є домінуюча роль потреби в самоактуалізації, наявність “справи життя”, провідна роль вищих буттєвих цінностей, уміння саморегуляції діяльності, яке засноване на рефлексивних механізмах мислення, надання переваги не знанням а компетентності, реалістичне й неупереджене сприйняття світу, відкритість досвіду та спрямованість на пошук істини, здатність враховувати різні погляди, розширяти завдяки цьому власне бачення, а також здатність, у разі наявності підстав, змінювати свої погляди. Важливими характерологічними якостями, які сприяють само-реалізації, є гармонійність та цілісність [1].

Австрійський психолог Віктор Франкл та ізраїльський психолог і соціолог медицини Аарон Антоновський опрацювали свої концепції здоров'я на підставі аналізу досвіду переживань несвободи в концентраційних таборах (В. Франкл – на підставі власного досвіду, А. Антоновський – досвіду пацієнтів). Свою увагу обидва психологи зосередили на тих психологічних чинниках, які всупереч жорстким обмеженням зовнішньої свободи і реальній загрозі життю протягом тривалого часу уможливили збереження власного Я як форми внутрішньої свободи.

Характеристика здорової особистості В. Франкла ґрунтується на критеріях внутрішньої свободи. Це насамперед свобода вибору власних дій; покладання на себе відповідальності за своє життя та

долю; недетермінованість зовнішніми силами; наявність сенсу життя як стрижневого елемента; спроможність свідомо контролювати власне життя; здатність і свобода визначати власні цінності; подолання тривожності відносно себе.

Кожна із запропонованих В. Франклом [12] характеристик охоплює певний аспект внутрішньої свободи як провідної цінності й сили у житті, найвищого рівня розвитку людини як істоти розумної. Свобода ґрунтується на фундаментальних антропологічних здібностях людини: самодистанціюванні – виборі позиції відносно самого себе та самотрансценденції – здатності подолати самого себе, вийшовши за власні межі.

А. Антоновський сформулював салютогенетичну концепцію та визначив її стрижневий чинник – почуття когеренції як глобальну орієнтацію людини, яка виражає ступінь тривалих, хоча й динамічних переконань, що (1) вплив зовнішнього та внутрішнього середовища має структурований, передбачуваний та пояснюваний характер, (2) існують засоби, які забезпечують можливість відповідати вимогам того впливу, і ці засоби є доступними та (3) цей вплив є викликом, вартим уваги. А. Антоновський визначив три складові почуття когеренції: зрозумілість (*comprehensibility*), самозарадність (*manageability*) та сенсовність. Якщо розглянути в контексті внутрішньої свободи [17] *відчуття когеренції*, то *відчуття зрозумілості* становитиме її когнітивний рівень і засвідчуватиме *свободу* раціонального реагування на підставі реалістичної інформації; *відчуття самозарадності* – особистісний рівень (власне самооцінку власної спроможності виявляти внутрішню *свободу* вибору способу дії та здатності ефективної поведінки для задоволення власних потреб); *відчуття сенсовності* – екзистенційний рівень, який можна розглядати як вияв прийняття *свободи* і незалежності життя як головної й самодостатньої цінності. Високий рівень відчуття когеренції є потенційним гарантом адекватності копінгу та розглядається як стрижневий елемент психологічного здоров'я.

Розглядаючи характеристики психологічного здоров'я, які водночас є критеріями внутрішньої свободи, не можна оминати почуття самоефективності. Самоефективність забезпечує здатність оцінки й антиципацію зміни ситуації, можливостей адаптації та власного впливу на неї. Здатність впливати на себе, як вважає А. Бандура, є основою свободи людини. Самоефективність, унаслідок двоякої природи Я як об'єкта та суб'єкта водночас, може впливати і на поведінку, і на її зовнішні причини [18]. Отже, самоефективність можна розглядати як особистісну характеристику внутрішньої

свободи бути собою та успішно діяти згідно з власними намірами.

Порівняльний аналіз критеріїв психологічного здоров'я, визначених провідними психологами гуманістичної, екзистенційної та когнітивно-біхевіоральної психології та загальноновизначених критеріїв свободи як внутрішньої категорії виявляє близькість і тотожність понять “внутрішня свобода” та “психологічне здоров'я”. Порушення внутрішньої свободи виявляється розладами психологічного здоров'я, а критерії психологічного здоров'я є показниками внутрішньої свободи людини.

Як і психологічне здоров'я, внутрішня свобода не може бути абсолютною: абсолютизм внутрішньої свободи є “річ у собі” і може існувати лише за умови відсутності зовнішнього впливу або його неприйняття. Неприйняття зовнішнього впливу та жодних зовнішніх обмежень також не може бути виявом абсолютної свободи, оскільки зазнає впливу цих обмежень. Зазначимо, що гіперболізоване відчуття внутрішньої свободи та відсутність акцептації соціальних обмежень притаманне людям, які визнаються неосудними (божевільними). Проте внутрішня свобода неосудних не є абсолютною, оскільки жорстко детермінується механізмами психічних розладів.

Порушення внутрішньої свободи є передумовою й виявом розладів психологічного та психічного здоров'я. Свободу можна розглядати як поєднання можливостей та обмежень у конкретній життєвій ситуації [4], обмеження автономії є провідною детермінантою розладів особистості [19; 20], соціальної адаптації та задоволеності життям. Подолання обмежень внутрішньої свободи є метою усіх методів психотерапії, незалежно від їхніх теоретичних засад. Так, метою *психоаналізу* є вивільнення психотравмуючого і витісненого у несвідоме досвіду з метою забезпечення *свободи* його свідомого (розсудливого) опрацювання. *Тілесноорієнтована психотерапія* (В. Райх) спрямована на подолання *несвободи* внаслідок фізичного “панцира” з метою забезпечення *свободи* особистісного зростання. В *гештальттерапії* подолання *несвободи* досягається внаслідок уникання усвідомлення як головної перешкоди виживання здорової особистості в нездоровому суспільстві; звільнення людини від *несвободи* тягаря колишніх і майбутніх проблем і повернення її “Я” у багатий та мінливий світ особистісного буття. *Поведінкова психотерапія* забезпечує подолання *несвободи* ригідних неконструктивних поведінкових паттернів завдяки формуванню *свободи* і довольної організації та регуляції власної поведінки. *Когнітивна психотерапія* спрямована на подолання *несвободи* деструктивних когнітивних структур і когнітивної

іраціональності з метою формування *свободи* і реальності оцінювання та поведінки. *Гуманістична психотерапія* спрямована на подолання несвободи Я та формування конгруентності як свободи бути собою. *Екзистенційна психотерапія* спрямована на подолання несвободи власного буття та формування передумов внутрішньої свободи – самодетермінації у пошуках сенсу життя, відповідальності за власне життя, самореалізації та переживання персонального як цінності. Мета *логотерапії* полягає в подоланні несвободи екзистенційної фрустрації шляхом формування свободи у визначенні власної позиції незалежно від умов, які можуть бути несприятливими, опираючись на свободу прагнення сенсу. *Нейролінгвістична психотерапія* подолання *несвободи*, зумовленої негативним досвідом чи відсутністю конструктивного досвіду, досягає шляхом формування *свободи* доступу до власних ресурсів і можливостей їхнього розвитку, *свободи* аналізу альтернатив та *свободи* вибору і прийняття рішення.

Визначені Д.А.Леонтєвим вузлові аспекти свободи привертають увагу до найважливіших елементів та чинників: множинність та багаторівневість регуляції поведінки, трансценденція; розриви детермінації, біфуркаційні процеси; усвідомлення як основа свободи; інструментальні ресурси свободи; ціннісна основа свободи.

Внутрішня свобода полягає в автономності та самодетермінації як здатності діяти як субект, керуючись глибинним відчуттям себе, бути самоініційованим та саморегульованим, на протизагу примусу і спокуси, коли поведінка не є виявом глибинного Я. Таким чином, автономність як процес стосується організмичної інтеграції, як результат – інтеграції свого “щирого Я” та самодетермінації поведінки, що зумовлює асиміляцію досвіду та забезпечує структурованість Я [19].

Психологічний аналіз сутності свободи неодмінно нашоується на проблему співвідношення добра і зла в людині та потенційної схильності до одного чи іншого. Постає питання щодо доцільності ствердження наявності потенційної детермінації та трактування наявності внутрішньої свободи крізь призму притаманних суспільних критеріїв добра та зла з огляду на зумовлену культуральними відмінностями неоднотанчність розуміння цих понять. Відсутність чіткого розмежування культуральних нормативів, загострена в епоху глобалізації та взаємопроникнення культур внаслідок числених міграційних процесів, є ще однією із передумов ствердження сумнівності однозначного трактування критеріїв норми у контексті проблеми психологічного здоров'я та внутрішньої свободи. Зрештою, це, хоча і протирічить притаманній



психологічним теоріям моралізації, проте, є підставою для спроби неемоційного наукового аналізу з урахуванням даних різних проскультуральних досліджень. І щоразу наптовхується на потенційну про-гуманістичну орієнтацію трактування критеріїв психічного здоров'я.

У контексті аналізу сутності внутрішньої свободи виникає моральна дилема щодо можливості врахування про-соціальної орієнтації як її критерія, а водночас – щодо можливості трактування внутрішньої свободи як критерія психологічного здоров'я. Разом із проблемою пізнання природи психіки, дилема доцільності та науковості про-суспільної орієнтації більшості психологічних концепцій належить до провідних та потребує урахування апіорної суб'єктивності. Інтерпретація “нормальності-адекватності” системи цінностей можлива лише з урахуванням як відповідності їх суспільним нормативам, так і внутрішньої узгодженості цієї системи та співвідношення автентичності й реалістичності. Межі свободи, як зауважує Е. Фромм, визначаються реальними можливостями, які водночас детерміновані впливом ситуації та полягають у можливості вибору між наявним альтернативами з урахуванням альтернатив та їхніх наслідків [15].

Внутрішня свобода – це свобода бути собою і може реально існувати за умови, коли “бути собою” не спричиняє антагоністичний конфлікт із самим собою. На підставі аналізу сучасних психологічних концепцій та концепції психологічного здоров'я у контексті внутрішньої свободи можна виділити такі головні психологічні характеристики внутрішньої свободи: самоприйняття, прийняття інших, реалістичність, саморегуляція, інтуїція, відкритість досвіду, прагнення саморозвитку, прагнення самореалізації, егоідентичність, саморозуміння, почуття сенсовності та почуття самоефективності, самодетермінація. Як зауважує Е. Фромм, позитивна свобода передбачає і той постулат, що людина є центром і метою свого життя, а розвиток власної індивідуальності – це вища мета, яка не може бути підпорядкована іншим, нібито більш гідним цілям. Поняття психологічного здоров'я та внутрішньої свободи близькі за психологічним змістом і структурою. Проте саме внутрішня свобода є критерієм психологічного здоров'я і характеристикою його функціональної ресурсності та потенціалом спонтанної активності: без внутрішньої свободи навіть у разі розвинутих окремих властивостей неможливим є забезпечення самодетермінації та самореалізації не лише завдяки сприятливим обставинам, але й за умови різних мінливих варіантів розвитку ситуації. Внутрішня свобода полягає у здатності прийняти реально існуюче та неминуче, спроможності

змінити те, що можна змінити, на підставі ідентичності та завдяки мудрості відрізнити одне від іншого. Стрижневим фреймом свободи є структура цінностей, які визначають мотиваційні цілі загалом та як внутрішні детермінанти діяльності пов'язані з певними цілями. Індивідуальні цінності пов'язані з особистісним життєвим сенсом (особистісними життєвими сенсами), що у поєднанні з індивідуальними цінностями забезпечують можливість та ймовірність реалізації суб'єктом власного вибору.

### **Список використаних джерел**

1. Балл Г. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Г.Балл. Психология в радиогуманистической перспективе. – Киев: Основа, 2006. – С. 257-280.
2. Галецька І. Психологічне здоров'я // І.Галецька, Т.Сосновський. Психологія здоров'я: теорія і практика. – Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006 – С. 89-122.
3. Галецька І.І. Психологічне здоров'я як критерій внутрішньої свободи //Психологічні студії Львівського університету. – Випуск 1. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. – С. 79-85.
4. Кочюнас Р. Свобода и психотерапия. – <http://hpsy.ru/>
5. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – №1 – С. 15-25
6. Леонтьев Д. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. – Т. 2. – Бирштонас; Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. – С. 7-22.
7. Мамардашвили М.К. Одиночество – моя профессия. –<http://www.philosophy.ru/library/mmk/odinoch.html>
8. Маслоу А.Г. Психология бытия. – М.,1997. – 304 с.
9. Мэй Р. Новый взгляд на свободу и ответственность // Экзистенциальная традиция. – 2005. – №2. – с.52-65 // [psylib.kiev.ua](http://psylib.kiev.ua)
10. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989 – С. 319-344
11. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. Мн.: Харвест – М.: АСТ, 2000. – С. 631-990
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 358 с.

13. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.
14. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1991.
15. Фромм Э. М. Душа человека. – М. 1991.
16. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – СПб., 202. – 352 с.
17. Antonovsky A. Rozwiklanie tajemnicy zdrowia. – Warszawa., 1995. – 195 s.
18. Bandura A. Self-efficacy: the Exercise of Control. – NewYork. – 1997.
19. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development // Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R. Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. – P. 171-194.
20. Ryan R. The developmental line of autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. Development and Psychopathology. – 2005. – № 17. – P.P. 987–1006.

On the basis of psychological analysis of essence of freedom internal freedom is considered as a criterion and factor of psychological health. The main tasks of different methods of psychotherapy are certain in relation to overcoming of personal unfreedom.

**Keywords:** psychological health, personal freedom, self-determination, psychotherapy.

*Отримано: 5.02.2010*

**УДК 159.922.6:377**

*С.В. Герасіна*

## **АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ТА САМОПОВАГИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

У статті розкрито теоретичні підходи до дослідження проблеми формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді; визначено психологічні особливості феномена “асертивність”; обґрунтовано специфіку взаємозумовленості асертивності і розвитку емоційно-ціннісних почуттів особистості; проаналізовано результати емпіричного

вивчення асертивності як передумови формування у студентів почуття власної гідності та самоповаги.

**Ключові слова:** почуття власної гідності, самоповага, асертивність, індивідуальний стиль поведінки.

В статье раскрыты теоретические подходы к исследованию проблемы формирования чувства собственного достоинства и самоуважения студенческой молодежи; определены психологические особенности феномена “асертивность”; обоснована специфика взаимоотношенности асертивности и личностных эмоционально-ценностных чувств; проанализированы результаты эмпирического исследования асертивности как психологического условия формирования у студентов чувства собственного достоинства и самоуважения.

**Ключевые слова:** чувство собственного достоинства, самоуважение, асертивность, индивидуальный стиль поведения.

Важливою соціально-психологічною умовою формування почуття власної гідності та самоповаги особистості є рівень її асертивності в індивідуальному стилі поведінки.

Взаємозумовленість феномена “асертивність” і емоційно-ціннісних почуттів власної гідності та самоповаги у контексті особистісного-професійного розвитку студентської молоді у наукових психолого-педагогічних дослідженнях чітко не простежується і не складає предмета наукового вивчення. У загальнотеоретичному плані почуття власної гідності розглядають як важливу якість особистості, досліджують її в загальній структурі спрямованості особистості, зокрема, в системі ставлення особистості до себе та інших, визначають як базову засаду соціально-особистісної зрілості та здатності до успішної самореалізації.

Теоретичні підходи та концептуальні ідеї дослідження проблеми розвитку почуття власної гідності та самоповаги особистості визначено на основі положень гуманістичної психології та педагогіки (Г.О.Балл, Г.С.Батищев, С.У.Гончаренко, С.Д.Максименко); дослідження структури і генезису “Я-концепції” (Р.Бернс, Л.С.Виготський, В.В.Столін, І.С.Кон, Е.Еріксон); принципів особистісно-професійної самореалізації особистості (Н.Г.Ничкало, Є.О.Клімов).

Правомірною є думка М.С.Пряжнікова про те, що головну увагу потрібно приділяти феномену людської особистості, що перебуває у центрі всього, що відбувається в суспільстві. Соціально-економічні відносини не можуть не оцінюватися крізь призму життєдіяльності особистості, її потреб, інтересів та ціннісних орієнтацій. Вищу цінність в економіці демократичного суспільства мають такі якості людини, як почуття власної гідності та самоповага, особиста відповідальність за свою долю, самостійний вибір життєвого шляху,

рішення забезпечити собі життя власною працею, бажання самоствердитися [1].

У дослідженнях Г.О.Балла, М.Й.Боришевського, В.І.Гордієнка, Є.В.Єгорової, Н.А.Побірченко, П.С.Перепелиці, Е.О.Помиткіна, В.В.Рибалка, В.А.Семиченко, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелевої та ін. в аспектах розвитку самооцінки, мотивації досягнень, ціннісної орієнтації особистості самоповага визначається як усім зрозумілий і необхідний компонент, який є домінуючим у системі взаєностосунків, спрямованості, установках, самовизначенні, у розвитку психологічної готовності до професійної самореалізації.

Розділяємо думку Е.О.Помиткіна, котрий вважає, що здійснення пошуку оптимальних шляхів особистісно-ціннісного розвитку студентської молоді, розкриття механізмів формування їхньої життєвої компетенції, вироблення позитивного ставлення до світу та самого себе є нагальною проблемою усіх навчальних закладів освіти. Вчений зазначає, що, допомагаючи молоді готуватися до майбутньої професійної діяльності, слід надавати перевагу не лише функціональній придатності особистості до тієї чи іншої справи, необхідно прищеплювати культуру поведінки, сприяти духовному зростанню особистості, формувати почуття поваги до власної індивідуальності [2].

Проблема генезису, сутності й формування почуття самоповаги й власної гідності переважною більшістю дослідників розцінюється як надзвичайно важлива й значуща. Аналіз наукових психолого-педагогічних напрацювань засвідчує, що дослідження емоційно-ціннісних почуттів особистості здійснювалося в контексті вивчення “Я-образу”, високої самооцінки, почуття власної гідності, особистісної значущості тощо (О.Є.Гуменюк, Н.М.Дятленко, Г.І.Меднікова, Л.М.Мітіна, В.А.Семиченко).

Дослідження представників західної гуманістичної психології (Р.Бернс, Д.Джемс, Е.Еріксон, Ч.Кулі, А.Маслоу, Р.Мейлі, К.Роджерс, С.Франк) ґрунтуються на ідеї цілісності та унікальності людської особистості, її високої самоцінності. Проблема становлення ціннісного самоставлення до себе розглядається в контексті понять “Я”, “самість”, “внутрішній світ”; самоповага ототожнюється із самооцінкою, задоволеністю собою, позитивною “Я-концепцією”; неабияка увага надається розкриттю чинників, що опосередковують ставлення до себе.

У дослідженнях учених Р.А.Ануфрієвої, Г.О.Балла, Є.І.Головахи, О.А.Донченка, І.С.Кона, О.Л.Кононко, Н.А.Побірченко, М.В.Савчина, Л.В.Сохань, В.О.Татенка, Т.М.Титаренка самоповага, ціннісне ставлення особистості до себе розглядаються в контексті проблем життєдіяльності особистості, життєвих смислів,

особистісних виборів, власної відповідальності та суб'єктивності. Розглядаючи самоповагу як умову реалізації ідеї самоцінності життя, автори наголошують на необхідності підвищення суб'єктивності життєздійснення, навчання молоді вмінню розпоряджатися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі, вміння долати труднощі, виявляти повагу й довіру до людей.

У ряді робіт проводиться паралель між самоповагою і почуттям власної гідності особистості та її прагненням до самовираження, самоздійснення та самореалізації (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Андциферова, І.С.Кюн, Л.М.Мітіна, Н.А.Побірченко, О.Ю.Пряжнікова, В.А.Семиченко та ін.). Учені зазначають, що процес формування свого "Я" пробуджує високу потребу в самовираженні, в "апробації" своїх сил і можливостей. Автори вбачають існування тісного зв'язку між указаними категоріями, який полягає у наступному: здатності особистості адекватно визначитися із власними домаганнями, що можна вважати запорукою позитивних переживань успіху, останнє безпосередньо впливає на підвищення власної цінності. Якщо ж особистість не здатна активізувати свої внутрішні можливості або ж недостатньо їх усвідомлює, то це шлях до хворобливого самолюбства. Обов'язковою умовою позитивних переживань самоповаги можна вважати відчуття самовираженості та самореалізованості.

Почуття власної гідності та самоповагу доцільно досліджувати як системний компонент ставлення особистості до власного успіху. Джерельною основою розвитку самоповаги слід вважати сформованість способу самопізнання особистості. Важливою складовою способу самопізнання виступає процес самооцінювання, результативним аспектом якого є оцінка особистістю власних домагань.

Отже, почуття власної гідності та самоповагу ми розглядаємо, як відношення особистості до реальних успіхів у співвіднесенні зі своїми домаганнями. Почуття самоповаги може розвиватися як на фізичному рівні – на відчуттях особистості своєї унікальної тілесної організації; на соціальному – на усвідомленні належності себе до певної групи, сімейного роду, народу тощо; на духовному – в якому відбувається процес узагальнення усвідомленого вибору власного стилю життя, індивідуальних якостей, цінностей та здібностей.

За всіх умов розвитку самоповаги та почуття гідності психологічним супроводом її є власна емоційно-почуттєва сфера, відповідна емпатійність, довіра людей, що складають оточення студентської молоді. Адже ставленням викладачів, кураторів та однокурсників обумовлюється настрій, самовдоволення студентів

собою, своїм становищем у вузі. Переживання учнями почуття власної гідності та самоповаги виступає у ролі спонукального механізму до дієвості, намагань та прагнень, що забезпечують динаміку розвитку соціально-особистісної зрілості.

Цікаві трактування сутності почуття самоповаги й гідності та їх генезису знаходимо в сучасних роботах вітчизняних і зарубіжних учених (В.А.Семиченко, І.М.Толкунова, Л.М.Щетініна, А.Дойч, В.Каппоні, Т.Новак, Е.Махоні, А.Солтер, Е.Шостром та ін.). Самоповага, на їхню думку, акумулює такі характеристики, як почуття власної гідності й упевненості, уміння захищати власні права й інтереси, високий рівень домагань та мотивацію досягнень, що детермінуються рівнем асертивності.

Ідея асертивності як практична методологічна теорія між-особистісної взаємодії була запропонована й розроблена американським психологом А.Солтером. Асертивність (від лат. *asserere* – претендувати; від англ. дієслова *assert* – наполягати, відстоювати) досліджувалась автором як певний спосіб поведінки особистості, що супроводжується почуттям поваги до власної індивідуальності та емоційно-ціннісним ставленням до інших людей. А.Солтер вважає, що особистість із розвинутих почуттям самоповаги в будь-якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, упевнено й рішуче. Асертивні дії особистості розкриваються в такій поведінці, як: знання власних прав та обов'язків; адекватне оцінювання себе й оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій, при цьому здатність відкрито без страху й напруги про це заявляти; поважне ставлення до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до людей; спроможність укладати компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносини [3, 4].

У працях чеських психологів В.Каппоні й Т.Новак асертивність розглядається як гармонійне поєднання особистісних якостей людини, що відображаються у формі конкретних світоглядних позицій та позитивній спрямованості, проявляються у знаннях про людську сутність, у вміннях і навичках ефективної взаємодії. Асертивність – це спосіб організації своєї поведінки, уміння формулювати особистісні потреби й бажання, прагнення до честолюбства у досягненні намічених цілей, шанобливе ставлення до людей, а головне – повага і любов до себе [5].

Так, В.А.Семиченко стверджує, що асертивність є системоутворювальним ядром почуття поваги та власної гідності. Асер-

тивність дослідниця розглядає як індивідуально-ціннісну якість, яка проявляється в активних діях особистості, зокрема у вмінні зберігати власну “автономність”, уникаючи тиску та маніпуляції з боку оточуючих [6].

На думку американського психолога М.Дойча, особистість, яка поважає і цінує себе, вирізняється високим рівнем асертивної поведінки. Автор сформулював “троїстий принцип”, який полягає в тому, що в будь-якій ситуації асертивна особистість діє рішуче, чесно і дружелюбно. Психолог зазначає, що рішучість особистості не дозволить опонентові маніпулювати нею або залякати її, чесність не дозволить бути втягнутому в аморальну ситуацію, навіть коли її будуть провокувати на це, дружелюбність дасть зрозуміти опонентам, що така особистість поважає й цінує не тільки власну думку і тому готова до конструктивної взаємодії [7].

Отже, рівень асертивності найбільш глибинно характеризує індивідуальний стиль поведінки особистості учня щодо себе та оточуючих. Це якість, що відображає адекватний рівень мотивації досягнень, почуття впевненості в собі, емоційно-ціннісні установки, які, інтегруючись, трансформуються в почуття власної гідності та самоповагу.

Враховуючи, що самоповага і почуття гідності студентів найвиразніше проявляються у поведінці, аналіз психологічних особливостей її розвитку в нашому дослідженні в основному проводився за емпіричними зовнішніми показниками мотивації поведінки.

Актуальність проблеми, її теоретична і практична значущість, недостатність вивчення асертивності та її впливу на формування почуття власної гідності та самоповаги у психології індивідуальності особистості, зумовили організацію спеціального експериментального дослідження.

Об'єктом дослідження є асертивність як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді.

Предмет – психологічні особливості прояву асертивної поведінки студентської молоді.

Мета дослідження полягала в розкритті специфіки взаємодії рівня сформованості асертивності та її впливу на формування почуття власної гідності та самоповаги студентів.

У дослідженні використано комплексний психодіагностичний інструментарій. Особлива увага акцентувалася на визначенні індивідуального стилю поведінки студентів, який досліджувався методикою на виявлення асертивності. Запропонована методика найбільш глибинно характеризує стиль поведінки студентів по відношенню до себе та оточуючих. Виявляє сформований рівень



мотивації досягнень, почуття впевненості в собі, емоційно-ціннісні установки, які, інтегруючись, трансформуються в почуття власної гідності та самоповагу.

Ідея асертивності являє собою опис психологічних особливостей поведінки особистості. Ефективно і більш доцільно, насамперед, запропонувати студентам попрацювати над методиками для того, щоб визначити рівень сформованих якостей індивідуального стилю поведінки. Потім ознайомити їх з теоретичними положеннями та принципами асертивної поведінки, проілюструвати їх онкретними прикладах [8].

Методика дослідження рівня асертивності дає змогу визначити наскільки студент:

- здатний вирішувати проблемну ситуацію у межах збереження власної автономії;
- уміє уникати зовнішнього тиску, сприяти поліпшенню відносин на перспективу;
- психологічно здатний до спонтанних реакцій, розумних проявів емоцій, уміє прямо говорити про свої бажання й наміри;
- уміє висловлювати власну точку зору аргументуючи, не боїться заперечувати;
- володіє стратегією тактично задовольняти власні потреби та відкидати на неприйнятні вимоги оточуючих, не принижуючи їх права та гідність;
- здатний сприймати критику (справедливу чи несправедливу), визнавати власні помилки, бути самокритичним;
- уміє просити інших про послугу, не переживаючи почуття незручності тощо.

Принципи асертивності як практичні методи міжособистісної комунікації та взаємодії започаткував і розвинув приблизно сорок років тому американський дослідник А.Солтер. У нашій країні вони стали відомі й популярні завдяки книзі В.Каптоні, Т.Новак “Як робити все по-своєму”, де поняття асертивність поглиблено розкривається, методично трактується, ілюструється численними прикладами [5].

З точки зору названих авторів, асертивність припускає, що людина повинна вирішувати все сама за себе і нести відповідальність за наслідки цих рішень. Ніхто не може використовувати нас у своїх особистих інтересах, маніпулювати нами, якщо ми самі цього не дозволимо. Для того, щоб навчитися висловлюватися чітко й однозначно, вчиняти порядно й діяти переконливо, розбиратися в собі й в інших, а також уміти наполягати на своєму, корисно знати базові принципи асертивної поведінки і і важливо дотримуватися їх[8].

Експериментальне дослідження рівня сформованості асертивної поведінки особистості проводилося на базі ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”. Досліджуваними були студенти II курсу, які оволодівають спеціальністю “Психолог” (46 осіб). Результати емпіричного вивчення індивідуального стилю поведінки свідчать, що у студентів було виявлено різний рівень прояву асертивності.

Дуже високі показники зафіксовано у 9,4 % респондентів, що свідчить про надмірно високий рівень асертивності, який проявляється негативними явищами в індивідуальному стилі їх поведінки. У процесі бесіди виявилось, що у декого з них можуть з’явитися тенденції до трансформування самоповаги в егоїстичний прояв власних домагань, у завищену самооцінку та надмірну самовпевненість.

Високий рівень асертивності виявлено у 7,1 % студентів, які об’єктивно оцінюють власні можливості, з огляду на права та інтереси оточуючих. Для них важливо збереження та підтримка почуття власної гідності та самоповаги.

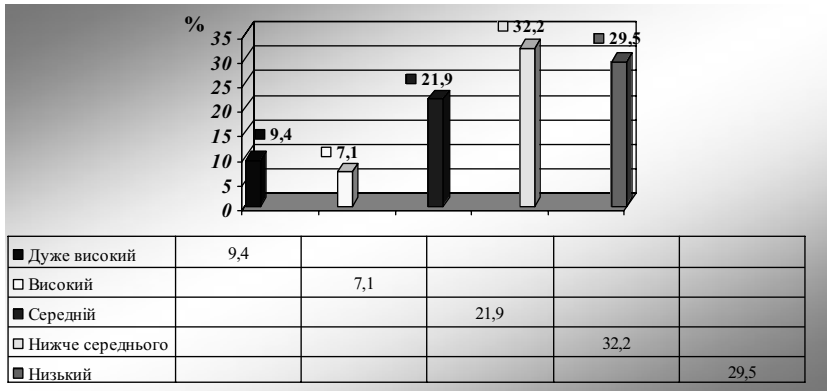
Середній рівень асертивності сформовано у 21,9 % респондентів, які певною мірою здатні відстоювати власні права та інтереси, що має ситуативний прояв, який не закріплений в індивідуальному стилі поведінки.

Найвищий показник (32,2 %) зафіксовано за нижче середнім рівнем прояву досліджуваного феномена. Зміст запитань, на які відповідали студенти, вимагав від них продемонструвати міцність і впевненість дій у власному стилі поведінки. Отримані результати свідчать про їх відсутність. Можна передбачити, що почуття власної гідності та самоповага має обумовлений характер, тобто залежить від власного успіху та емоційно-ціннісної установки.

Низький рівень асертивності було виявлено у 29,4 % досліджуваних. Це свідчить про те, що такі студенти чітко не усвідомлюють і тому не застосовують способу захисту власних прав та інтересів, які сприяють розвитку почуття поваги до власної індивідуальності (рис.1).

Якщо проаналізувати та узагальнити зміст відповідей, то варто зазначити, що більшість студентів не змогли конкретизувати свій вихід з описаної ситуації. Таким чином, виникають питання щодо знань і рівня усвідомлення особистістю цінності та значущості власного “Я” (спрямованості, установки, мотивації досягнень, рівня власних домагань тощо) в реальній, постійно діючій поведінці. Одержані факти можуть свідчити про прояви самоповаги, які ще не визріли в зростаючої особистості і потребують розвитку. Відчутними

є протиріччя між тим, що студенти відчувають і які дії реально здійснюють. Отже, можна передбачити, що аналітичне розуміння стратегій власної поведінки складає психологічну передумову для формування емоційно-ціннісних почуттів щодо себе та оточуючих.



*Рис.1. Рівні сформовані асертивності в індивідуальному стилі поведінки студентської молоді*

Результати статистичної обробки та їх аналіз свідчать, що усвідомлення студентами індивідуального стилю поведінки, який виміряний рівнем її асертивності, помітно впливає на розвиток самоповаги, що є внутрішнім глибинним утворенням особистості студента й виявляється у різноманітних видах діяльності та спілкуванні. Це властивість особистості, що характеризується відносно стійким, емоційно забарвленим ставленням до себе, яке акумулює узагальнені переживання власної “цінності” в очах значущих людей, усвідомлення своїх чеснот. Прагнення особистості досягти позитивного результату, вважається однією із важливих рушійних сил розвитку самоповаги. Остання є умовою самовираження, актуалізує потребу у визнанні, стимулює студентів до активності у навчально-професійній діяльності, сприяє формуванню їх готовності до трудової самореалізації.

Студентська молодь, яка усвідомлює й позитивно оцінює свої здібності й можливості, зрештою проявлятиме до себе шанобливе ставлення і самоповагу. Асертивність є важливою психологічною передумовою формування почуття власної гідності та самоповаги. Саме такі емоційно-ціннісні якості детермінують гармонійний розвиток особистості майбутнього психолога, є гарантом його життєздатності та готовності до професійної самореалізації.

Почуття асертивності трансформується у впевненість у своїх силах, можливостях і знаннях, в успіхи та досягнення у майбутній професійній діяльності, що є важливою психологічною умовою формування самоповаги та почуття власної гідності студентської молоді. Оскільки особистість, яка виявляє свою гідність і самоповагу, є носієм власне людського способу життєдіяльності, спроможна протистояти агресивному впливу соціальних реалій, здатна до перетворень і впливів, є самодостатнім і активним будівничим свого життя.

### **Список використаних джерел**

1. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Николай Пряжников. – М., 2001. – С. 461-467.
2. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [монографія] / Едуард Помиткін. – К.: Наш час, 2006. – 280 с.
3. Франсиско Г. Усі ці нестерпні люди. Як прожити серед людей, які роблять наше життя неможливим [пер. В. Крутоуз] / Гавілан Франсиско. – К.: Пульсари, 2009. – 192с. [Серія “Психологія і самопомога”.]
4. Альберти Р. Ваше полное право: Уверенность в себе и равенства в вашей жизни и взаимоотношений / Роберт Альберти, Майкл Эммонс. – Издатель: РБА “Влияние”, 2008. – 299 с.
5. Каппони В. Как делать все по-своему / В.Каппони, Т.Новак. – СПб., 1995. – 125 с.
6. Семиченко В. А. Психология направленности: [учеб.-метод. пособ.] / В.А. Семиченко, А.М. Галус / Центральный ин-т последиплом. педаг. образован.; Хмельницкий ГПИ; Региональная лабор. соц.-пед. проблем адаптации студентов к условиям обучения в вузе. – Хмельницкий: ХГПИ, 2003. – 522 с.
7. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы) / Мортон Дойч // Социально-политический журнал. – 1997. – №1. – С. 202–212.
8. Герасіна С.В. Психологічні особливості розвитку самоповаги в учнів професійно-технічних навчальних закладів / С.В.Герасіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [зб. наук. праць]. – Вип. 8. – Київ – Вінниця: ООО “Планер”, 2005. – С. 125-132.
9. Карпенчук С.Г. До вершин досконалості ...: [наук.-метод. посіб. з проблем самовиховання] / Світлана Карпенчук. –

Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти; Рівненський держ. гуман. ун-т. – Рівне: Волинські береги, 2009. – 260 с.

Theoretical approaches of research of problem of forming of self-respect and self-esteem of student young people are exposed in the article; certainly psychological features of the phenomenon of “assertions”; the specific of intercommunication is certain specific of assertions with the emotionally valued senses of personality; the results of empiric research, which are instrumental in the exposure of assertions as a psychological condition of forming for the students of self-respect and self-esteem.

**Keywords:** self-respect, self-esteem, assertions, individual style of conduct.

*Отримано: 11.02.2010*

УДК 159.98

*Н.М.Гончарук*

## **Психологічні особливості монологічного мовлення як засобу спілкування у дітей підліткового віку**

У статті розкрито психологічні особливості монологічного мовлення як засобу спілкування. Авторка здійснила порівняльний аналіз мовлення дітей різних статусних категорій – лідерів, популярних, малопопулярних, ізольованих.

**Ключові слова:** спілкування, монологічне мовлення, розповідь, опис, роздум, доказ.

В статье раскрыты психологические особенности монологической речи как средства общения. Автор осуществила сравнительный анализ речи детей разных статусных категорий – лидеров, популярных, малопопулярных, изолированных.

**Ключевые слова:** общение, монологическая речь, рассказ, описание, размышление, доказательство.

Одним з видів мовлення є монологічне. Воно посідає значиме місце у спілкуванні. Нам цікаво зі співрозмовником, який вміє емоційно переказати якусь історію, описати пригоду чи подію, розповісти жарт. Ці вміння роблять привабливою людину для інших. Монологічне

мовлення дозволяє урізноманітнити спілкування, зробити його захоплюючим та насиченим. Якщо у педагогічній комунікації прикладами монологу є доповідь, лекція, пояснення вчителем нового матеріалу, то у повсякденній – це виклад цікавих історій, фактів біографії, оповідь притч, жартів, анекдотів, опис неординарних життєвих випадків, інцидентів, розповідь про події, які відбулись. Вміння захоплює переповідати різноманітні ситуації притягує співрозмовників. У людини, яка вміє вільно та невимушено користуватись монологічним мовленням, зазвичай багато слухачів, а відтак, друзів.

У психології монологічне мовлення розглядають як компонент процесу спілкування. Це означає, що воно завжди комусь адресоване. Людина виражає у більш-менш розгорнутій формі свої думки, наміри, оцінку подій. В.Л.Скалкін описує монологічне мовлення як уміння комунікативно мотивовано, логічно послідовно і складно, досить повно і правильно у мовленнєвому відношенні викладати свої думки [5, с.3]. Монолог передбачає спрямованість інформаційного потоку в однібічному напрямку – від мовця до слухача.

Основною формою монологічного мовлення є розповідь. Це послідовний систематизований виклад інформації, який використовують для дохідливого, емоційного опису завершеної події [3]. Крім розповіді, виділяють інші форми монологічних висловлювань. Залежно від характеру логіко-синтаксичних зв'язків розрізняють опис, роздум (міркування), повідомлення, оцінку і доказ. Усі вони відрізняються структурою організації та рівнем складності [6].

Неподільною структурною одиницею монологічного мовлення є текст. Його композиційна структура включає зачин (початок розповіді); основну частину (розгортання думки чи подій); висновок (кінець розповіді). У *зачині* мовець використовує фрази, спрямовані на залучення уваги слухача, а також вказує предмет і мету розповіді. *Основна частина* розкриває тему. Її цілісність досягається завдяки зв'язку між фразами і побудови, інформації відповідно до логічної послідовності. Так, у розповіді логічною основою буде хронологічна послідовність подій, в описі – ступінь важливості ознак. *Завершення монологу, висновок* – це коротке, стисле узагальнення сказаного в основній частині [2].

Вміння правильно будувати монолог, враховуючи вимоги до його структурного оформлення належать до групи композиційно-структурних умінь. Л.Варзацька та Л.Шевченко виділяють також інформаційно-змістові, граматико-стилістичні та редакційні уміння [1, с.19]. Інформаційно-змістові полягають у здатності доступно і зрозуміло донести інформацію до співрозмовника. Граматико-

стилістичні зводяться до вибору форми та стилю комунікативного висловлювання.

Якщо аналізувати монологічне мовлення у контексті міжособистісного спілкування, то потрібно вказати на такі властивості монологічних комунікативних умінь, як логічність і зв'язність викладу думок, відносна завершеність у змістовому плані, комунікативна мотивованість, спрямованість на співрозмовника. Крім цих ознак, будь-яке монологічне висловлювання характеризується цілеспрямованістю, неперервністю, виразністю, самостійністю, граматичним оформленням та творчим використанням мовленнєвих засобів [4, с.404-415].

Ці та інші особливості ми прагнули дослідити у нашому експерименті. Його метою стало вивчення особливостей сформованості різних форм монологічного мовлення в учнів підліткового віку. Обсяг нашого дослідження дозволяв вивчити лише основні. Серед них ми виділили *розповідь, опис, роздум і доказ*. Під час експериментального дослідження ми звертали увагу на логічність і зв'язність викладу думок, завершеність у змістовому плані, виразність, дотримання етичних правил, спрямованість на співрозмовника. Вивчали особливості текстової побудови висловлювань – наявність зачину (початку розповіді), основної частини (розгортання думки), висновку.

Для того, щоб орієнтуватись на нормативні показники рівня розвитку монологічного мовлення, ми визначали, як вони сформовані у дітей з високим та низьким соціальним статусом. З цією метою провели експериментальне дослідження монологічного мовлення учнів різних статусних груп. Експеримент здійснювали у два етапи. На першому етапі виявляли розподіл учнів за соціальним статусом у колективі однолітків. На другому вивчали особливості монологічного мовлення підлітків. На основі отриманих експериментальних даних здійснювали вивчення зв'язку між показниками мовлення і соціальним статусом учнів у колективі.

У дослідницькій роботі були використані такі методи: 1) соціометричний метод Дж.Морено. Він дав можливість виділити чотири статусні категорії: соціометричних зірок, популярних, малопопулярних та ізольованих учнів; 2) моделювання ситуацій особистісного спілкування та аналіз продуктів діяльності учнів, зокрема:

- опису на тему “Мій друг. Який він?”;
- розповіді про жартівливу пригоду, яка сталась останнім часом;
- роздуму на тему “Чому одних людей люблять більше, ніж інших?”;
- доказу-доведення, що школяр гідний посади командира групи.

Спочатку ми визначили розподіл учнів за статусними категоріями лідерів, популярних, малопопулярних та ізольованих за допомогою соціометричного методу Дж.Морено. Проте нас цікавила не так кількість лідерів та ізольованих, як особливості їх монологічного мовлення. Аналіз продуктів діяльності дозволив нам визначити їх.

**Таблиця 1.1**

**Обсяг форм монологічного мовлення в учнів різних статусних категорій (кількість у смислових одиницях)**

№	Форма монологічного мовлення	Статусні категорії			
		Соціометр. лідер	Популярний	Мало-популярний	Ізольований
1	Монолог-опис	14	28	27	20
2	Монолог-розповідь	64	76	38	25
3	Монолог-роздум	57	64	53	36
4	Монолог-доказ	27	39	25	22

За результатами *кількісного аналізу*, представленого у таблиці 1.1, видно, що найбільшими за обсягом є монолог-розповідь та монолог-роздум. Монолог-опис виявився самим коротким у досліджуваних усіх статусних категорій. Це пов'язано, насамперед, з одноманітністю його конструкції та композиційної структури. Відмічаються тенденції, спільні для старшокласників у межах статусних категорій. Зокрема, монологічне мовлення школярів, ізольованих у колективі однолітків, є найменш розгорнутим. Це стосується майже усіх його форм.

Найбільш розгорнутим є мовлення популярних учнів. Його обсяг у 1,5-2 рази перевищує обсяг монологів ізольованих. А за категорією монолог-розповідь – утричі. Якщо середній обсяг розповідей популярних учнів становить 76 смислових одиниць (см.од.), то в ізольованих він сягає лише цифри 25. Це вказує на багатший словниковий запас дітей високих статусних категорій.

Найбільш суттєві відмінності спостерігаються у складанні розповіді. Порівняно з ізольованими її обсяг у соціометричних лідерів утричі більший – порівняти цифру 25 см. од. та 64 см. од. Це свідчить, що діти, які мають низький соціальний статус, відчувають труднощі у викладенні завершеної події, якою є розповідь. Діти ж високих статусних категорій легко і розгорнуто будують сюжетну лінію. Також їм вдається будувати монологи-роздуми, основою яких є аналіз логічних відношень.

Розгорнутість мовлення ізольованих учнів мало змінюється залежно від форми монологу. Вона однаково низька для різних його



видів. Так опис представлений 20 см. од., розповідь – 25 см.од., доказ – 22 см.од. У підлітків високих статусних категорій відмінності за формами монологічних висловлювань досить суттєві. Самими розгорнутими виявились монолог-розповідь (64 і 76 см.од.) та монолог-роздум (57 і 64 см.од.). Це пояснюється тим, що вони стосуються сюжетно-логічних аспектів міркування, які у соціометричних лідерів найбільш сформовані. Монолог-опис (14 і 28 см.од) та монолог-доказ (27 і 39 см.од.) є самими короткими.

Отже, усі форми монологічного мовлення ізольованих школярів старшого шкільного віку є малими за обсягом. В учнів високих статусних категорій вони є розгорнутими. Найбільше це стосується монологу-розповіді та монологу-роздуму, які представляють сюжетно-логічну лінію мовленнєвого міркування.

Наступне дослідження стосується *композиційної структури висловлювань*. Вона має бути представлена трьома основними частинами: зачином, основною частиною та висновком (або розв'язкою). У таблиці 1.2 вказана кількість монологів (у %), які мають повну композиційну структуру, тобто представлені усіма трьома структурними частинами.

Таблиця 1.2

**Особливості композиційної структури різних форм монологічного мовлення (кількість у відсотках)**

№	Форма монологічного мовлення	Статусні категорії			
		Соціом. лідер	Популярний	Мало-популярний	Ізольований
1	Монолог-опис	12	18	6	0
2	Монолог-розповідь	100	100	66	31
3	Монолог-роздум	64	60	48	22
4	Монолог-доказ	37	42	24	15

Як свідчать експериментальні дані, подані у таблиці, найбільш повно композиційна структура представлена у монологах-розповідях. Соціометричні лідери та популярні у своїх розповідях дотримувались її цілком (100%). Наприклад, Юлія К. так окреслювала подію, що з нею відбулась:

“Зовсім недавно я почала навчатись у гімназії. І перший день навчання я запам'ятала тому, що з самого ранку все йшло шкереберть ...” (*зачин*);

“Я вийшла з дому раніше, але автобус запізнився ...” (*основна частина*);

“Потім ми, сидячи за чашкою чаю, згадували цю пригоду з жартами та посмішкою” (*кінцівка*).

Характерною особливістю ізолюваних учнів було те, що вони не приділяли значної уваги завершеним розповіді. У розповідях були присутні зачин та основна частина, проте висновок робили лише окремі учні (31%). Деякі з них взагалі представляли опис у формі розповіді, наприклад: “Останнім часом зі мною траплялось багато жартівливих подій, але найкумедніша, коли я спілкувалась зі своїм котиком Васею” (Оксана Р.).

І майже не представлена композиційна структура у монологічних описах. Лише окремі учні високих статусних категорій її дотримувались (12 і 18%). Так, опис Вероніки Т. (10-А клас) мав такий вигляд:

“Наташа дуже цікава особистість” (*зачин*);

“Вона весела, енергійна, приємна у спілкуванні. Приваблива, намагається бути справедливою. Проте водночас егоїстична, пихата та незрозуміла у своїх діях. Але з того часу, як були непорозуміння у групі, вона почала змінюватись у кращу сторону, стала більш привітною і розуміючою. Я ціную це в ній, тому намагаюсь йти їй назустріч. Принцип Наташі – як до неї ставляться, так і вона буде” (*основна частина*);

“Група, де навчається Наталя і я, й інші, – це сім’я, і тому ми піклуємось один про одного” (*кінцівка*).

Якщо порівняти з описом учениці низького соціального статусу, то будемо спостерігати таку картину: “Наталя стримана, товариська, чуйна, наполеглива дівчина. Завжди допомагає у вирішенні якоїсь проблеми. Справедлива та розумна” (*основна частина*). Як бачимо з монологу, тут немає ні зачину, ні кінцівки. Опис представлений як перелік окремих якостей особистості.

Подібно до цього розподіляються результати щодо оформлення монологу-роздуму та монологу-доказу. Ізолювані не поблять висновків і не звертають увагу на їх оформлення. Наявність повної структурної композиції зафіксовано лише у 22% ізолюваних, які складала монолог-роздум, і 15%, які готували монолог-доказ. Тоді як у соціометричних лідерів ці цифри відповідно 64 і 37%.

Отже, структурний аналіз показав, що в учнів, ізолюваних у колективі однолітків, неповною є композиційна структура усіх форм монологічного мовлення. Найбільш суттєвою її прогалиною є невміння робити висновки та завершувати монолог.

Наступним етапом є *якісний аналіз* результатів дослідження, який дозволяє визначити характерні особливості різних форм монологічного мовлення. Він здійснюється за такими ознаками: змістовність; логічність і зв’язність викладу думок; відносна завершеність у змістовому плані; аналітичність та аргументованість;

суб'єктивна оцінка ситуації (об'єкта); творче використання мовленнєвих засобів; граматична правильність розмовного мовлення; експресивність та емоційність; етичність. Ми визначали кількість монологів (у%), у яких були представлені ці характеристики.

Таблиця 1.3

**Якісні особливості монологічного мовлення  
(кількість у відсотках)**

№	Характеристика монологічного мовлення	Статусні категорії			
		Соц. лідер	Популярний	Мало-популярний	Ізольований
1.	Логічність і зв'язність викладу думок	72	74	54	53
2.	Відносна завершеність у змістовому плані	53	55	36	17
3.	Змістовність	86	82	74	65
4.	Аналітичність та аргументованість	65	72	43	15
5.	Суб'єктивна оцінка ситуації (об'єкта)	73	81	60	25
6.	Творче використання мовленнєвих засобів	65	58	38	22
7.	Граматична правильність мовлення	56	58	48	46
8.	Експресивність та емоційність	52	50	52	38
9.	Етичність	86	89	82	75

Як показують дані таблиці 1.3, найвищі показники розвитку мовлення отримано за характеристиками “змістовність”, “логічність і зв'язність викладу думок”, “етичність”. Це свідчить, що діти старшого шкільного віку здатні різнобічно та повно розкрити тему, послідовно викласти думки, у процесі інтимно-особистісного спілкування виявити повагу та шанобливе ставлення до інших людей.

У дітей високих статусних категорій спостерігаються високі показники за усіма характеристиками монологічного мовлення. Вони здатні доступно передати зміст, логічно і зв'язно викласти думки. Характерною для лідерів та популярних є тенденція чітко будувати логіку подій. Наприклад, Юлія К. подає свою розповідь так: “...З самого ранку все йшло шкереберть. По-перше, я проспала. По-друге, заняття, яке почалось о 9.00 для всіх, для мене розпочалось лише біля 10 години...” Діти високого соціального статусу стежать за тим, щоб інформація була подана у чіткому порядку: хронологічному, просторовому, часовому. В ізольованих частіше можна помітити непослідовність у викладенні інформації, проте значної тенденції до цього немає. Порівняти: логічність і

зв'язність викладу думок притаманна 72% лідерів, 74% популярних, 54% малопопулярним та 53% ізольованим.

Проте значні розбіжності спостерігаються між іншими характеристиками, які потребують інтелектуального аналізу, а також впевненості. Це аналітичність та аргументованість. Вони характерні для монологу-роздуму та монологу-доказу. Лише 15% ізольованих учнів користуються цими якостями повною мірою. Тоді як лідери (65%) та популярні (72%) широко застосовують цю здібність з метою впливу на інших. Для них характерне вміння виділяти головне, аналізувати факти та з'ясовувати причини. Вони здатні аргументувати свою точку зору, викладати різні погляди на проблему і критично їх оцінювати. Їх переконлива та аргументована позиція надає висловлюванню вагомості.

Також страждає в ізольованих учнів така характеристика, як завершеність монологів у змістовому плані. Всього 17% дітей повною мірою виражає її. Ми вже частково аналізували її раніше і підкресливали, що непопулярні старшокласники не звертають увагу на підведення підсумків у монолозі.

Утричі нижчі показники суб'єктивної оцінки ситуації у школярів з низьким соціальним статусом. Порівняти: 73% лідерів та лише 25% ізольованих здатні висловити свою точку зору і дати оцінку подіям, які відбуваються. Так, Марія М. (статусна категорія популярних) таким чином висловлює ставлення до себе: "Оскільки я позитивна людина, то у мене кожного дня відбуваються маленькі, веселі, смішні історії". Ольга Б. (статусна категорія популярних) представляє так суб'єктивну оцінку ситуації: "З моєї точки зору, однакових людей у цьому світі не існує", Юлія К. (статусна категорія лідерів): "Я не можу просто так сказати, що я варта цієї посади...", Вероніка Т. (статусна категорія популярних): "Як на мене, усі ми різні...". Ці старшокласники виявляють вміння висловлювати ставлення до себе, до проблеми, до інших.

Діти високих статусних категорій також схильні до творчого використання мовленнєвих засобів. Вони схильні прикрашати розповідь епітетами, метафорами, прислів'ями та приказками, описами, робити її більш живою: "Є дуже чудовий вислів: скільки людей – стільки думок" (*використання приказки*); "Макіяж та прикраси – завершальні штрихи образу – відбувались у таксі" (*використання епітету*), "Любов потрібно заробити. І не на роботі, а своєю душею, оригінальністю" (*використання метафори*). Для більшості з них (65%) притаманний неординарний та цікавий виклад матеріалу. Якщо порівняти з малопопулярними та ізольованими, то ці цифри складають відповідно 38% і 22%.

Більш збережені в ізольованих учнів такі характеристики, як граматична правильність розмовного мовлення (46%), етичність (75%), експресивність та емоційність (38%). У мовленні підлітки виражають повагу до інших людей, шанобливе ставлення, тактовність. Рідко можна помітити грубість чи зневажливе ставлення. Мовлення дітей емоційне, граматично правильне.

Отже, відносно збереженими є логічно-змістові, граматичні та етично-експресивні характеристики монологічного мовлення. Найбільші труднощі діти, особливо низьких статусних категорій, відчувають в оволодінні аналітичністю, аргументованістю, творчим підходом до побудови монологу.

Важливою характеристикою, яка визначається у рамках змістового аналізу, є спрямованість монологічного мовлення (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4

## Спрямованість монологічного мовлення (кількість у відсотках)

№	Спрямованість монологічного мовлення	Статусні категорії			
		Соціом. лідер	Популярний	Малопопулярний	Ізольований
1	На себе	38	64	30	60
2	На співрозмовника	44	22	28	8
3	На інших	18	14	42	32

Як демонструють дані таблиці, найбільша спрямованість на себе спостерігається у популярних (64%) та ізольованих (60%) учнів. У спілкуванні з іншими вони схильні обговорювати свої власні проблеми та концентруватись на них. Підлітки-лідери більше звертають увагу на співрозмовника (у 44% випадків). Швидше всього тому їх і обирають до високих статусних категорій. Адже з ними комфортно, можна обговорити своє життя і бути впевненим, що вони тебе вислухають.

А от ізольовані учні, навпаки, майже не зосереджують увагу на особі співрозмовника. 8% – це досить низький показник. Проте вони більш схильні обговорювати у своєму спілкуванні інших (32%). Ця ж сама тенденція, хоча й не так виразно, проявляється у малопопулярних учнів. 42% концентрують свою увагу на інших: обговорюють їх вчинки, поведінку, позитивні та негативні риси характеру.

Отже, можна виділити такі основні відмінності у розвитку монологічного мовлення підлітків високих та низьких статусних категорій.

1) Дані кількісного аналізу показали, що усі форми монологічного мовлення ізольованих та малопопулярних школярів підліткового

віку є невеликими за обсягом. В учнів високих статусних категорій вони є більш розгорнутими. Найбільш розгорнутими є монолог-розповідь та монолог-роздум, які представляють сюжетно-логічну лінію мовленнєвого міркування.

2) Структурний аналіз продемонстрував, що в учнів, ізольованих у колективі однолітків, неповною є композиційна структура усіх форм монологічного мовлення. Найбільш суттєвою її прогалиною є невміння робити висновки та завершувати монолог.

3) Якісний аналіз дозволив з'ясувати, що відносно збереженими є логічні, змістові, граматичні та етично-експресивні характеристики монологічного мовлення. Максимальні труднощі, особливо діти низьких статусних категорій, відчувають в оволодінні аналітичністю, аргументованістю, творчим підходом до побудови монологу.

### **Список використаних джерел**

1. Варзацька Л., Шевченко Л. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. – Житомир: Книга. – 128 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. Подласый И. П. Педагогика. – М: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 324 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. – К.: Радянська школа, 1989. —158 с.
6. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию. – К.: Радянська школа, 1983. – 119 с.

In the article the psychological features of monologue speech are exposed as to the means of intercourse. An author carried out the comparative analysis of broadcasting of children of different categories of statuses – leaders, popular, littlepopular, isolated.

**Keywords:** intercourse, monologue speech, story, description, reflection, proof.

*Отримано: 5.03.2010*

## Ціннісно-орієнтаційна сфера осіб із схильністю до маніпулювання у міжособистісних стосунках

У статті розглядаються особливості ціннісно-орієнтаційної сфери осіб, які схильні до маніпуляцій у міжособистісній взаємодії.

**Ключові слова:** цінності, ціннісні орієнтації, маніпуляція, схильність до маніпуляції.

В статье рассматриваются особенности ценностно-ориентационной сферы личностей, склонных к манипуляциям при межличностном взаимодействии.

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, манипуляция, склонность к манипуляции.

### Визначення проблеми

У сучасних умовах розвитку суспільства можна спостерігати переорієнтацію особистості з колективістичних цінностей на цінності індивідуалізму – тобто центрування на власних потребах, інтересах, на досягненні власних цілей, на власному розвитку та добробуті. Надання переваги маніпулюванню як способу досягнення особистих цілей може стати проблемою як для самого маніпулятора, для людей, що підпадають під маніпулятивний вплив, так і для суспільства загалом. Більшість вчених у визначенні маніпуляції зійшлися на думці, що вона являє собою різновид психологічного впливу, що здійснюється приховано та актуалізує в людини ті потреби та наміри, що не співпадають із реально існуючими. Небезпекою є сам факт прихованості, що дає підставу ефективніше тиснути на психіку людини, не викликаючи в неї реактивного опору.

Отже, маніпуляція набуває небезпеки в залежності від особистості людини, яка до неї вдається, – від її мети, установок та переконань, від її ціннісних орієнтирів, що дозволяють або стають на заваді спробі застосувати маніпуляцію. На нашу думку, надзвичайно актуальним завданням є вивчення ціннісно-орієнтаційної сфери осіб, які схильні до маніпуляції. Адже система ціннісних орієнтацій особистості не лише здатна визначати форму та умови реалізації спонукань людини, але й сама стає джерелом її цілей. На думку Н. Наумової, саме ціннісні орієнтації стають основою в оцінюванні альтернатив під час вибору певних цілей та засобів, а

таким чином визначають “межі діяльності” – тобто не лише регулюють, але й спрямовують дії.

### **Аналіз джерел і публікацій**

Як зауважив Н. Яницький, система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу особистості, є надзвичайно важливим внутрішнім джерелом та механізмом особистісного розвитку [8, с.20]. На думку А. Донцова, ціннісні орієнтації спрямовують та коректують процеси цілетворення. Це обґрунтовує припущення В. Шейнова про те, що особи, схильні до маніпулювання, не прагнуть розвитку, творчості. Адже ціннісно-сміслова сфера даних осіб – дисгармонійна та суперечлива. Стосовно цілей маніпулятора можна говорити, що вони не є гуманістичними – він мало зацікавлений у своєму розвитку, у пізнанні, творчості. Людина-маніпулятор, хоча й майстерно управляє іншими, сама готова до того, щоби нею керували. Такі цінності, як свобода, незалежність, для неї не є значимими [6, с.160-161].

Дж. Спарксом виявлено, що в осіб, яким властивий макіавеллізм\*, спостерігається тенденція домінування економічних та соціально статусних цінностей над моральними та гуманістичними. Це не означає, що поведінка таких людей завжди неетична, хоча експериментально доведено, що вони мало піклуються про додержання високих етичних стандартів, якщо це не відповідає їхнім інтересам [6, с.159].

Є. Марголіною та Л. Рюмшиною вивчалися педагоги із маніпулятивною спрямованістю у спілкуванні. За результатами даного дослідження, такий педагог-маніпулятор спрямований у майбутнє, хоче мати роботу, сім'ю, друзів, бути здоровим. Але орієнтація на майбутнє поєднується із страхом дивитися у теперішнє. Така людина не живе за принципом “тут і тепер”, який дозволяє радіти життю, а весь час будує плани, які не мають реальної основи у теперішньому, не підкріплені особистою відповідальністю за реалізацію тих планів [5, с.142-149].

Натомість Е. Шостром вважає, що особа, котра схильна до маніпулювання, не обов'язково орієнтована лише на минулий час. В залежності від життєвої орієнтації людини на минуле, теперішнє, чи майбутнє, Е. Шостром виділяє кілька видів маніпуляторів. Маніпулятор, орієнтований на минуле, в якому вбачає дуже суттєву цінність, характеризується почуттям провини, каяттям, муками сумління. Він є надзвичайно образливим, може засмутитися до сліз, згадавши, наприклад, образу двадцятирічної давнини (“...я

\* Макіавеллізм – схильність людини маніпулювати іншими людьми у міжособистісних стосунках [4, С. 16].



почуваюся дуже винним після цієї історії, адже взагалі перестав піклуватися про дружину та дітей”).

Маніпулятор, який орієнтований на майбутнє, живе у світі ідеалізованих цілей, планів, очікувань, страхів тощо. Він повністю захоплений турботами та переживаннями стосовно власного майбутнього (“...я так турбуюся про те, що може трапитися, що зараз просто нічого не можу зробити”).

Маніпулятор, який орієнтований на теперішнє, на думку Е. Шострома, – “абсолютно патологічна особистість”. Його минуле не настільки насичене, щоби жити спогадами, воно являє собою недостатній внесок у теперішнє. Його майбуття – невизначене, слабко пов’язане із діяльністю у дійсності. Тому, власне, він являє собою особистість, яка втягнута у беззмістовну діяльність та нереклексивну концентрацію. Зазвичай від нього можна почути: “Зараз в мене так багато справ, що просто немає часу на...”, “В мене троє дітей та чоловік на плечах, коли ж я могла...” тощо [7, с.59 – 60].

Якщо порівняти особистісні портрети педагогів-маніпуляторів та таких, які не мають схильності до маніпулювання, то важливо зазначити, що в останніх спостерігається конструктивна система цінностей, яка є підставою для особистісного розвитку. Для таких людей важливою є робота, любов, здоров’я, сім’я, спілкування, в якому вони орієнтовані, на відміну від маніпуляторів, на чуйність, терпимість, бажання прийняти іншу людину та поважати інші смаки, звичаї, звички тощо. За наявністю маніпулятивних тенденцій, людина зовнішньо впевнена у собі, у своїй здатності викликати симпатію та схвалення інших, але все ж вона не вірить у свої можливості контролювати власне життя. Це пов’язано із тим, що маніпулятивна поведінка може призвести до ситуативного успіху, але все одно не дає відчуття успішності від всього життя. Крім того, дослідниця зазначає, що в осіб із маніпулятивними тенденціями у міжособистому спілкуванні спостерігається несформованість ієрархії інструментальних цінностей, які надто широкі. Адже для успішного маніпулювання потрібно мати різноманітні засоби, зокрема серед них такі цінності, як “чесність”, “вихованність”, “відповідальність”, “чуйність”, “освіченість”. Л. Рюмшина припускає, що орієнтування на такі цінності може ставати своєрідним засобом “поневолення” іншої людини [5, с.148].

Доцільно зауважити, що спрямованість особистості на певні цінності – ціннісні орієнтації – формує суспільство. Саме суспільство презентує певну систему цінностей, які людина схоплює у процесі постійного обстеження меж та змісту норм [1, с.426].

На думку Є. Доценка, становленню особистості маніпулятора сприяють два важливіх “культурних надбань” – боротьба як цінність та хитрощі як зразок одного з можливих засобів боротьби. Автор проводить аналогію між хитрощами та маніпуляцією. Лозунг (неявний, прихований) “хитрувати можна, хитрувати потрібно, хитрувати – означає виграти!” людиною приймається та активно використовується, доводиться до автоматизму, до душевної звички, сягає найглибших смислових засад особистості, звідки потім із труднощами може бути витіснений іншими цінностями [3, с.66-67].

### **Викладення основного матеріалу дослідження**

**Мета** нашого дослідження полягає у вивченні особливостей ціннісно-орієнтаційної сфери осіб, які схильні до маніпулювання.

**Об’єктом** дослідження виступає схильність до маніпулювання як психологічний феномен. **Предмет** дослідження – ціннісні орієнтації осіб, зі схильністю до маніпулювання у міжособистісних стосунках.

У нашому дослідженні взяли участь 54 особи – студенти 3-4 курсів Львівського національного університету імені Івана Франка. Середній вік досліджуваних – 20 років. Серед них 19 осіб – чоловічої статі, 35 – жіночої. Статева структура досліджуваної групи не є рівномірною, оскільки, по-перше, ми не ставили за мету дослідити статеві особливості ціннісно-орієнтаційної сфери схильних до маніпулювання осіб, а по-друге, попередні наші дослідження показали відсутність статистично значимої різниці між чоловіками та жінками у схильності до маніпулювання [2, с.47].

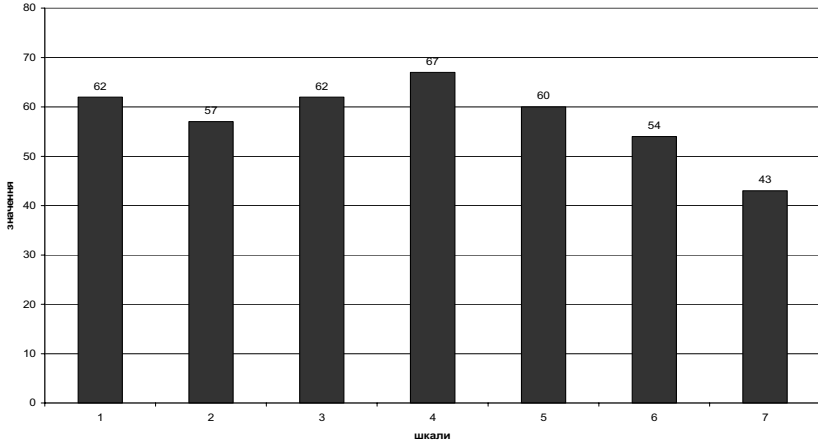
Нами були висунуті такі гіпотези:

- ймовірно, що чим вищою є схильність до маніпулювання, тим ціннішою для особистості є сфера освіти, навчання та професійного життя;
- ймовірно, що особи, із вищою схильністю до маніпулювання менше поцінують власний престиж, ніж особи, які характеризуються нижчою схильністю до маніпулювання;
- можна припустити, що сфера соціальних контактів менш важлива для осіб зі схильністю до маніпулювання, ніж для осіб, яким менше властива схильність маніпулювати у міжособистісних стосунках;
- ймовірно, що особам, схильним до маніпулювання, властиве прагнення бути незалежними від інших людей.

У дослідженні були використані такі методики: шкала маніпулятивного ставлення Банта; тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо, в адаптації Д.А. Леонтьєва; опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна для діагностики життєвих цілей.

Дослідження було груповим, обробка результатів здійснювалася у середовищі програми STATISTICA 6.1., був застосований кореляційний, кластерний аналіз, аналіз показників t-критерія між групами.

Результати дослідження у загальній групі (стандартизовані – переведені у відсотки) представленні на рисунках 1.1. та 1.2.



1. Маніпулятивне ставлення. 2. Загальна осмисленість життя. 3. Цілі.  
4. Процес. 5. Результат. 6. Локус контролю – я. 7. Локус контролю – життя.  
Рис. 1.1. Результати дослідження за методикою СЖО та шкалою маніпулятивного ставлення

Аналізуючи результати дослідження по загальній групі, можна сказати, що середній показник за шкалою маніпулятивного ставлення сягнув 62 балів (62% від максимально можливого результату). Отже, досліджувана група в цілому характеризується середнім рівнем схильності до маніпуляції. Загальний показник осмисленості життя становив 80 балів (57% від максимально можливого результату), який є нижче середнього значення. Можна припустити, що це пов'язано із віковими особливостями досліджуваних, які все ще знаходяться у періоді життєвого самовизначення, активного пошуку себе як у професійному, так і в особистому житті. Сам цей пошук та експериментування у різних ролях спричиняє переосмислення життєвих цінностей та позицій. Але непокоїть той факт, що в результаті кореляційного аналізу ми виявили статистично значиму обернену залежність між схильністю до маніпулювання та рівнем осмисленості життя ( $K_k = -0,37$ , на рівні достовірності  $p < 0,1$ ). Виходячи з цього, чим вищою є схильність до маніпулювання, тим нижче рівень осмислення життя. За таких обставин схильність

маніпулювати може перейти у стійку тенденцію до маніпулятивної поведінки, адже за умови низької осмисленості свого життя, знижується критичність щодо власних вчинків та їхніх наслідків. Тобто важливим регуляторним чинником поведінки може постати саме успішність маніпуляції, натомість – можливі шкідливі наслідки, нею спричинені, не осмислюються та не суперечать ціннісним орієнтаціям.

Показники за шкалами “цілі”, “процес”, “результат”, “локус контролю – я” – знаходяться в межах середнього, за шкалою “локус контролю – життя” – нижче середнього [див.рис.1.1]. Це характеризує досліджувану групу як таку, що має життєві перспективи на майбутнє, сьогоденне життя також вважає достатньо змістовним та насиченим, минуле оцінює як продуктивне та не позбавлене змістовності. Натомість виявлена суперечність між тим, що досліджуваним властиво мати уявлення про себе, як про вільну особистість, яка здатна будувати життя згідно власних цілей та переконань, та наявним переконанням у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю та беззмістовно щось планувати заздалегідь у майбутньому. Дана суперечність може бути пояснена тим фактом, що у бажання самому вирішувати власну долю, без втручання сторонніх осіб, додається страх брати відповідальність за наслідки “життєвої будови”. Тому цю відповідальність легко можна перекинути з себе на зовні – на “мінливе та непередбачуване життя, що не підвладне прогнозуванню та контролюванню”.

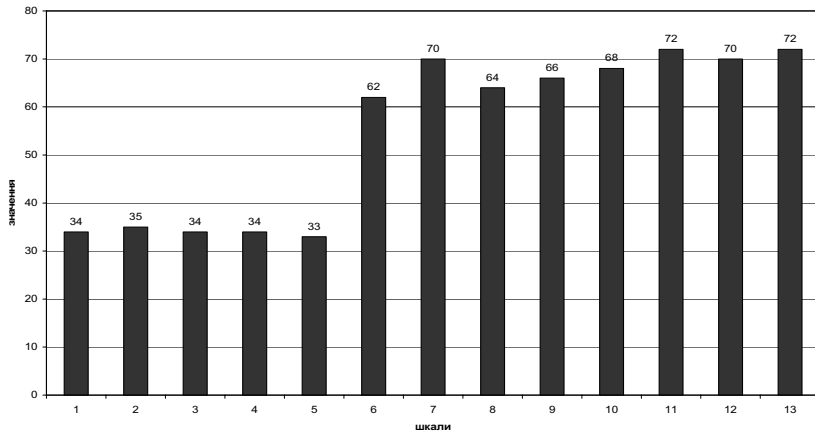
Нами також був здійснений аналіз важливості життєвих сфер та життєвих цінностей. Результати представлені на рисунку 1.2.

Нами було виявлено, що достатньо значимими для досліджуваних є такі сфери, як: сфера професійного життя, сфера освіти, сфера сімейного життя, сфера суспільної активності, сфера захоплень. Про це свідчать показники за відповідними шкалами, які знаходяться в межах середнього.

Нами було статистично підтверджено припущення про те, що для досліджуваних, які демонстрували вищу схильність до маніпуляцій, важливішою виявилася сфера освіти та навчання, ніж для досліджуваних із низькою схильністю до маніпуляцій у міжособистих стосунках ( $K_k=0,36$ , на рівні достовірності  $p<0,1$ ). Викликає занепокоєння той факт, що студенти для отримання вищих оцінок можуть застосовувати тонкі маніпуляції, розпізнати які буває дуже важко, а довести – ще важче.

Також ми отримали статистично значимий показник коефіцієнта кореляції між шкалою схильності до маніпуляції та сферою професійного життя ( $K_k=0,36$ , на рівні достовірності  $p<0,1$ ). Тобто, чим більше людина виводить у пріоритети професійну та навчальну

діяльність, чим сильніше в неї прагнення отримати нові знання, реалізуватися у професії, тим вищою є її схильність до маніпулювання. Ймовірно, що саме в професійній сфері маніпуляції є одним із дієвих механізмів просування по службових сходинках. Окрім цього, можна припустити, що маніпулювання колегами по роботі, підлеглими (чи керівництвом) виправдовується досить легко (“підставити когось, доки не підставили тебе”), ніж маніпулювання у сфері непрофесійних стосунків (близькими людьми, знайомими, друзями тощо).



1. Сфера професійного життя.
2. Сфера освіти.
3. Сфера сімейного життя.
4. Сфера суспільної активності.
5. Сфера захоплення.
6. Власний престиж.
7. Матеріальні статки.
8. Креативність.
9. Активні соціальні контакти.
10. Розвиток себе.
11. Досягнення.
12. Духовне задоволення.
13. Збереження власної індивідуальності.

*Рис. 1.2. Результати дослідження за методикою дослідження термінальних цінностей*

У межах середнього є також показник за шкалою власного престижу. Тобто для досліджуваних важливим є визнання у суспільстві, соціальне схвалення. Ми припускали, що для осіб із тенденцією до маніпулятивного ставлення до інших, дана цінність є менш важливою, ніж для тих, в кого схильність до маніпулювання є низькою. Але наше припущення не підтвердилося, про що свідчить не значимий статистично коефіцієнт кореляції ( $R_k=0,13$ , на рівні достовірності  $p<0,1$ ). Це свідчить про те, що люди-маніпулятори також прагнуть визнання, поваги, схвалення з боку інших людей, як правило, найбільш значимих осіб. Можна припустити, що для самоствердження та для підняття власного престижу, вони і вдаються до маніпуляцій, завдяки яким, що не виключено, і досягається визнання.

Для досліджуваних дуже важливими виявилися такі життєві цінності як високі матеріальні статки, креативність, активні соціальні контакти, розвиток себе, досягнення, духовне задоволення, збереження власної індивідуальності. Про це свідчать показники вище середніх за даними шкалами. Не підтвердилася статистично наша гіпотеза про те, що особи із маніпулятивною схильністю у міжособистих стосунках менше поцінують сферу активних соціальних контактів. Наші досліджувані, незалежно від рівня схильності до маніпуляцій, демонстрували прагнення до встановлення сприятливих взаємин з іншими людьми. Але прагнення та можливість реалізації того прагнення – різні речі. Можливо, доцільним буде продовження дослідження, в якому можна буде побачити, як маніпулятори реалізують власне це прагнення та встановлюють контакти з іншими. І як вони самі оцінюють ефективність своїх спроб.

Статистично значимий коефіцієнт кореляції ( $K_k=0,39$ , на рівні достовірності  $p<0,1$ ) був віднайдений між шкалою схильності до маніпуляцій та сферою збереження власної індивідуальності. Чим вищою є схильність до маніпулювання, тим вище прагнення людини до незалежності від інших. Це підтверджує нашу гіпотезу. Тобто маніпулятори вважають за важливу цінність збереження власної неповторності, своєрідності своєї особистості, свого стилю життя, прагнення якомога менше підпадати під вплив інших. В процесі обробки та аналізу результатів дослідження нами був здійснений кластерний аналіз, завдяки якому нашу досліджувану групу було розбито на три кластери. Перший кластер умістив 26 осіб, середній показник схильності до маніпуляції склав 62 бали (62% від максимального балу). Другий кластер – 13 осіб, середній показник за шкалою схильності до маніпуляції склав 74%. Третій кластер – 15 осіб, середній показник за шкалою схильності до маніпуляції склав 51%. Можемо сказати, що перші два кластери відображають групи досліджуваних, в яких схильність до маніпулювання вище середньої, а останній кластер – середній рівень схильності до маніпулятивної поведінки.

Здійснюючи порівняльний аналіз між показниками у трьох кластерах, ми виявили статистично підтвержені відмінності за шкалами методики СЖО – цілі у житті (показник  $t$ -критерію = -2,9933), результативність життя (показник  $t$ -критерію = -2,6592), локус контролю – життя (керованість життям, показник  $t$ -критерію = 2,2545) між кластером 1 та кластером 2. Цікаво, що відмінності виявлені між групами, в яких схильність до маніпуляції оцінюється як вище середнього. Тобто, особи, що схильні маніпу-

лювати, зі зміцненням власне цієї особливості характеризуються цілеспрямованістю, але плани перестають спиратися на теперішню реальність та не підкріплюються власною відповідальністю за їхню реалізацію. Власне це також підтверджує відмінність за шкалою оцінки власного контролю за життям. В групі, де спостерігається найвищий показник схильності до маніпуляції, досліджуваним у більше характерне відчуття втрати свідомого контролю над життям, ніж у групі, у якій схильність до маніпулювання є дещо нижчою.

Отже, підсумовуючи, можемо зазначити, що наші гіпотези підтвердилися частково. Чим вищою є схильність до маніпулювання, тим ціннішою для особистості є сфера освіти, навчання, професійного життя та сильнішим є прагнення не залежати від оточення. Також виявилось, що особам, в яких схильність до маніпулювання проявляється більш яскраво, характерний деякий фаталізм та невпевненість у власній можливості контролювати та керувати життям. Не знайшли свого підтвердження наші припущення, що особи із вищою схильністю до маніпулювання менше поцінують власний престиж та соціальні контакти, ніж особи, які характеризуються нижчою схильністю до маніпулювання. Думка оточуючих та прагнення встановлення контактів виявилися важливими для більшості досліджуваних, незалежно від маніпулятивних тенденцій у поведінці.

Вище наведені закономірності ілюструють бачення людини-маніпулятора Ф. Перлза. Він вважає, що причина маніпулятивних дій – у внутрішньо особистісному конфлікті: довіряти собі чи зовнішньому середовищу. Людина-маніпулятор ніколи повністю собі не довіряє, іншим – також, тому чіпляється за них, прагне контролювати, щоби не підпасти під їхній вплив та не загубити власну індивідуальність. Але проблема у тому, що саме за масками вдалих (чи не дуже) маніпуляцій, людина починає втрачати себе, забуваючи своє справжнє обличчя.

### Список використаних джерел

1. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426-433.
2. Гребінь Н.В. Мотиваційні установки осіб із схильністю до маніпулювання у міжособистісних стосунках // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/За ред.

- С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 4. – Кам'янець – Подільський: Аксіома, 2009. – С.39-48.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, издательство МГУ, 1997. – 344с.
  4. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – С.16-22.
  5. Рюмшина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вестник интегративной психологии/ Под ред.В.В. Козлова. – Ярославль, 2005. – С.142-149.
  6. Шейнов В. П. Психология манипулирования. – Минск: Харвест, 2009. – 704 с.
  7. Шостром Э. Анти – Карнеги, или Человек-манипулятор./ перев. с англ. А.Малышевой. – М.: Дубль-В, Дельта-92, 1998. – 128 с.
  8. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 203 с.

In given article deals with values orientations of person with tendency to manipulation in relationship.

**Key words:** values, values orientations, manipulation, tendency to manipulation.

*Отримано: 2.03.2010*

**УДК 159.942.4**

*А.Я.Гринечко*

## **Характер впливу тривожності на соціально-перцептивні аспекти взаємин в діаді учень – вчитель**

У статті робиться акцент на висвітленні особливостей прояву та впливу тривожності на процес взаємодії вчителя та учня загалом та на соціально-перцептивний аспект їх взаємин – зокрема. Аналізуються різні рівні та значення явищ тривожності й соціальної перцепції в особистісному розвитку школярів. Наводиться модель взаємовпливів тривожності та соціальної перцепції в діаді учень – вчитель.



**Ключові слова:** страх, тривога, тривожність, взаємини учня та вчителя, спілкування, соціальна перцепція.

В статтю делается акцент на освещении особенностей проявления и влияния тревожности на процесс взаимодействия учителя и ученика в целом и на социально-перцептивный аспект их взаимоотношений – в частности. Анализируются разные уровни и значения явлений тревожности и социальной перцепции в личностном развитии школьников. Приводится модель взаимовлияний тревожности и социальной перцепции в диаде ученик – учитель.

**Ключевые слова:** страх, тревога, тревожность, взаимоотношения ученика и учителя, общение, социальная перцепция.

**Постановка проблеми.** Спілкування, для практично всіх вищих представників тваринного світу, стало засобом симбіотного співжиття, породжуючи все нові й нові форми, і досягнуло піку свого розвитку у ссавців, представником яких є і вид *Homo sapiens*. Цей особливий розвиток проявився не тільки у формуванні другої сигнальної системи, але й в еволюції емоцій. Саме емоції стали тією формою психічного відображення, без якої людська взаємодія була б неповноцінною; без емоцій не було б почуттів; виразність мови була б недосконалою без міміки.

Емоції, різні за значенням, є засобами та механізмами спілкування, а, поєднуючись, часто утворюють комплексні емоційні такі стани, як тривожність. Не слід тлумачити її як суто негативний феномен, адже про позитивне значення тривожності мова велась часто. Її сприятлива роль позначається і на продуктивній діяльності та досягненні поставлених цілей, тривожність важлива для адекватного спілкування між різними віковими групами. Саме тривожність здійснює регуляторну функцію в процесі оцінних ставлень, яка є регулятором соціально-перцептивних аспектів спілкування, про що і йтиме мова в нашому дослідженні.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Пошук дотичних між феноменами тривожності та соціальної перцепції вказує на нерозробленість даної проблематики. Здебільшого трапляються дослідження, які опосередковано зачіпають взаємовплив цих психологічних явищ. Серед таких на особливу увагу заслуговують теорії: взаємних оцінних ставлень учнів – вчителів (В.В. Власенко [2]); дезадаптивних тривожних станів (Я. Омельченко [7]); дослідження причин та форм прояву тривожності на різних етапах дитинства (А.Н. Прихожан [8]), академічного та передекзаменаційного хвилювання (О. Кондаша [4]).

**Мета статті:** аналіз останніх тенденцій в сфері дослідження тривожності та соціальної перцепції; виокремлення теоретично-

концептуальних особливостей впливу тривожності на соціальну перцепцію; побудова моделі взаємодії тривожності та соціально-перцептивного аспекту взаємин в діаді учень – вчитель.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальну перцепцію, перед усім, розуміють як сприйняття, розуміння та оцінку людьми соціальних об'єктів, якими можуть бути інші люди, вони самі, групи та соціальні спільноти. Термін з'явився завдяки американському психологу Дж.С. Брунеру й використовувався для позначення факту соціальної зумовленості сприйняття, його залежності не тільки від характеристик стимулу, але і від минулого досвіду суб'єкта, його цілей, намірів, значимості ситуації тощо [5, с. 256-257].

Соціальна перцепція в навчально-виховному процесі виступає неодмінним компонентом комунікативного процесу між педагогом та учнем. Взаємні оцінні ставлення можуть виступати чинником та засобом формування особистості школяра, а також оптимізувати діяльність вчителя. В даному контексті дослідницею Л.Ф. Яковличевою було відмічено, що спілкування педагогів та школярів у своїй структурі вміщує такі компоненти: взаємна вимогливість, взаємодопомога, взаємні інтереси, прагнення. Прояв вказаних складових транслюється на процес комунікації через внутрішню структуру взаємин (невербальні характеристики, оцінні ставлення, самооцінку) [11, с. 21].

В.В. Власенко, в своїй монографії “Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень” відзначає, що “всі теорії, які займаються даною проблематикою, вказують на велике значення взаємин і взаємооцінок для становлення особистості школяра. Взаємини педагога і школяра, в кінцевому рахунку, здійснюватимуть значний вплив і на зміст стосунків безпосередньо в колективі класу” [2, с. 17]. Отож, соціальна перцепція детермінує процес формування певного емоційного досвіду і може спрямовувати процес утворення емоційних оцінок та ставлень в те чи інше русло. Виникнення біполярних відносин в системі вчитель–учень, в тому числі і негативних, в першу чергу залежить від інтерактивних та комунікативних здібностей педагога.

Стиль спілкування вчителя за принципом каузальної атрибуції буде відображатися на його стосунках із класом загалом та з окремо взятим школярем – зокрема. В контексті сказаного правильною буде теза про несприятливий вплив авторитарного стилю спілкування на підвищення рівня тривожності школяра. Протилежним за значенням буде вплив демократичного стилю спілкування на прояв деяких емоційних реакцій, зокрема на оптимізацію рівня тривожності учня. Авторитарний і ліберально-пасивний стилі спілкування здатні

гальмувати психічну активність індивіда і сприяти появі негативних тенденцій у взаєминах між однокласниками.

В.В. Власенко вважає, що “спілкування вчителів та учнів призводить до виникнення стійких і в той же час динамічних стосунків і взаємооцінок” [2, с. 18]. Соціальна перцепція, взаємне пізнання отримуватимуть нове забарвлення, адже відбуватиметься нашаровування нових взаємних оцінок на вже раніше отримані. Часто це відбувається несвідомо, але цілком усвідомлено цей феномен детермінуватиме процес спілкування.

За В.В. Власенко, вивчення соціальної перцепції вчителів та школярів можна умовно розділити на три основні напрямки: 1) зміст, особливості і педагогічне значення сприймання і оцінювання вчителями учнів; 2) зміст, динаміка і основні тенденції сприймання і оцінювання учнями вчителів; 3) психологічні особливості взаємозумовленості оцінних ставлень конкретних вчителів та їх вихованців [2, с. 21]. В більшості випадків взаємне сприйняття відбувається не лише на когнітивному рівні, але і з включенням емоційних переживань-ставлень. Це відбувається тоді, коли взаємодія є досить тривалою в часі. Педагогічна інтеракція саме такою і є, і тому завжди містить більш-менш сильні емотивні елементи. Саме емоційна оцінка займає важливу нішу в між-особистісному пізнанні, оскільки через неї фокусуються результати і сприймання, і розуміння, через оцінку вони можуть вирішуватись на інтеракційному рівні.

Емоційні оцінки – складний феномен. Так, В.Н. Мясіщев писав: “Емоція являє собою реакцію, яка включає безпосередню, можна сказати інстинктивну, позитивну або негативну оцінку тих чи інших об’єктів або процесів дійсності [6, с. 155]. Такі оцінки формуються в результаті тривалого досвіду і дають індивіду можливість негайної реакції на певну обставину чи подію без тривалого попереднього їх аналізу.

В.П. Трусов зазначає, що соціальна перцепція, за своєю сутністю, є оцінною: афективна оцінка проявляється раніше когнітивної і здійснює вплив на деякі когнітивні процеси, сконцентровує увагу на певних об’єктах навколишнього оточення та перешкоджає зосередженню на інших. При цьому сприйняття та розуміння володіють двояким набором характеристик: процесом сприймання та оцінювання якостей інших людей в спілкуванні і сукупністю запитань, які функціонально пов’язані зі сприйманням і оцінкою причин поведінки [9, с. 14].

Взаємна детермінованість особистісних ставлень, за В.В. Власенком, є “складним феноменом, який включає в себе ряд аспектів. Ними є різні варіанти взаємозумовленості трьох компонентів

взаємооцінок – когнітивного, емотивного та інтерактивного; функціональна значимість очікуваних оцінок у стосунках; вплив самооцінок на взаємини і навпаки” [2, с. 27].

Зважаючи на попередню репліку, можна стверджувати, що тривожність в міжособистісних стосунках відіграє значну роль. По-перше, вона є емотивним елементом, по-друге, вона впливає на формування взаємооцінок у стосунках і, по-третє, вона є безпосереднім корелятом самооцінки. Тривожність як психологічна проблема, в науковій літературі досліджувалась під різними кутами зору. Не слід приховувати неоднозначність авторів у розумінні та тлумаченні цього феномена. Так, часто поняття “тривога”, “страх”, “хвилювання” стоять в одному синонімічному ряді. При досконалому ж їх аналізі розкриваються відмінності. Спроби розрізнити та розмежувати ці дефініції робились дещо пізніше, після появи перших теорій, що стосуються проблеми даного психологічного явища.

“Перо першості” в спробі дослідити сутність перелічених емоційних проявів належить фундаторові психоаналізу З. Фрейду. В своїх працях він виділив ряд подібних феноменів: *Angst*, *Furcht*, *Schreck* та *Angstbereitschaft*. *Angst* він вважав формою страху, яка належать до стану і виражає “боязкість”. Термін *Furcht*, з його слів, концентрується на об’єкті. *Schreck* – термін, що позначає переляк і підкреслює дію небезпеки, коли не було готовності до страху. Дефініція *Angstbereitschaft* означає готовність до страху і в сучасній психологічній літературі позначається термінами “тривога” та “тривожність” [10, с. 32].

За класифікацією, яка була запропонована К. Ізардом, відповідно до диференційної теорії емоцій, виділяють фундаментальні і похідні емоції. До фундаментальних відносять: інтерес, хвилювання, радість, горе, страждання, подив, гнів, відразу, страх, сором, провину. Інші – похідні. З поєднання фундаментальних емоцій виникає комплексний емоційний стан, такий, як тривожність, що може сполучати в собі і страх, і гнів, і провину, і інтерес. Отже можна відмітити, що тривожність є, перш за все, емоційною похідною. К. Ізардом відмічено, що тривожність складається з домінуючої емоції страху і взаємодії страху з однією або кількома іншими фундаментальними емоціями, особливо зі співчуттям, гнівом, провиною, соромом та інтересом. Тривожність, як і депресія, може включати потребні стани і біохімічні фактори [3, с. 115].

В.М. Астапов одним із перших вказав на неоднозначність трактування тривожності рядом дослідників. Він зазначає, що всі відмінності в трактуванні терміна “тривога” науковці використовують найчастіше в двох основних значеннях, які пов’язані

між собою, але належать до різних понять. На думку В.М. Астапова, “мова йде про змішання в одному терміні двох розумінь тривоги: як психологічного стану та як властивості особистості (тривожності)” [1, с. 151].

Термін “тривога” тлумачиться дослідниками як явище неприємного емоційного стану, який характеризується суб’єктивним відчуттям напруженості, очікуванням неприємного розвитку подій. Поняття “тривожність” як риса, властивість особистості трактується автором як відносно стійка схильність людини сприймати загрозу своєму “Я” в різних життєвих ситуаціях і реагувати на них посиленням стану тривоги [1, с. 152].

Вітчизняна дослідниця Яніна Омельченко, працюючи в традиціях психодинамічного підходу, проаналізувала усе різноманіття явищ тривожного ряду. Нею були виокремлені такі поняття: тривога, страх, тривожні стани, тривожність та особистісна тривожність. Критерієм для розрізнення понять слугували: предметність – безпредметність явища та тимчасовість – стійкість. Я. Омельченко підмітила, що тривожні стани можуть відрізнитись силою імпульсу, відповідністю ситуації, роллю в діяльності, значенням для розвитку особистості. Відповідно до цього тривожні стани слід розрізняти як адаптивні та дезадаптивні. Перші необхідні для успішного формування особистості, а другі – свідчать про дисгармонійність її розвитку [7, с. 8-9].

Взаємозв’язок та взаємовплив тривожності та соціально-перцептивного аспекту взаємин між учнями та вчителями досліджувався, здебільшого, в контексті вивчення шкільної тривожності (А.М. Прихожан) та впливу дидактогенних обставин на тривожність (О. Кондаш).

Так, Анна Прихожан, аналізуючи шкільні страхи, доводила наявність прямої залежності між академічною успішністю та посиленням тривоги. В своїх працях вона наводить дані стосовно інфантильної позиції тривожних школярів щодо вчителів. Тривожні школярі розглядають оцінку перш за все як вираження ставлення до них педагога [8, с. 144]. Це, в свою чергу, проковує появу взаємних неадекватних оцінних ставлень з боку учня до вчителя. Низька оцінка проковує підвищення тривожності, отож, опосередковано впливає на появу негативних соціально-перцептивних установок в діаді учень – вчитель. Попри це, як відмічає А.М. Прихожан, “уявлення про оцінку не як про “мірило” знань, вмінь, а як вираз ставлення до себе вчителя, характерне, зазвичай, для самих перших етапів навчання і характеризує недостатню психологічну готовність школяра до навчання” [8, с. 144]. Така ситуація пояснюється

відсутністю в школярів власних внутрішніх критеріїв взаємооцінних ставлень, які замінюються зовнішніми. Звідси залежність: негативна академічна оцінка → посилення тривожності → негативні оцінні ставлення учня

З іншого боку, А.М. Прихожан відзначає, що проблема успішності тісно пов'язана з тим, як складаються взаємини школярів з педагогами. За нею: “Несприятливі стосунки, конфлікти, грубощі, нетактовна поведінка вихователів, вчителів стосовно дітей часто розглядається як одна з основних причин тривожності [8, с. 144-145]. Отож, маємо зв'язок: негативні соціально-перцептивні оцінки вчителя → підвищення тривожності учня.

В психолого-педагогічній літературі, спровокована таким чином тривожність зустрічається під декількома назвами “дидактогенії”, “дидаскологенії”, “дидактогенний невроз”. “Непрофесійна поведінка педагога слугує пусковим механізмом тривожності та актуалізації тривожності як особистісного утворення”, – вважає А.М. Прихожан [8, с. 146].

Словацький психолог-дослідник О. Кондаш в своїх працях зупиняється на аналізі впливу дидактогенних обставин на взаємини учня та вчителя. Автор вважає, що думка вчителя про учня та про його знання часто доповнюється словесною оцінкою. “Ця словесна оцінка має більші можливості впливу на учня, ніж формальна, яка виражається в балах” [4, с. 87]. Такі соціально-перцептивні ставлення позитивно впливають на результати діяльності і оптимізують рівень тривожності неадекватно тривожних учнів, за умови їх лояльного змісту. О. Кондаш виділив ряд негативних соціально-перцептивних чинників, які посилюють тривожність учнів. Такими факторами є: знервованість, мінливість настрою педагога в навчальному процесі; недооцінювання знань опитуваного, висміювання та іронізування; брак уваги та зацікавленості; перебування учня під час відповіді; педантизм у спілкуванні і гіперболізована увага до своєї персони; упередженість, надмірна суворість, несправедливість [4, с. 89]. Звідси: негативні соціально-перцептивні установки вчителя → посилення тривожності учня → негативні соціально-перцептивні установки учня

Такі типові прояви непрофесійності педагога, крім підвищення тривожності, другочергово провокують ряд психічних та фізіологічних явищ, а саме: конфліктні взаємини, активізацію захисних механізмів “Я”, ворожість, відразу.

О. Кондаш зупиняється на аналізі взаємодії тривожних школярів (“тремтунів”) з вчителем, підкреслюючи необхідність швидкої перевірки навчального матеріалу та виправлення недоліків

відповіді лише після її закінчення. На його думку, “перебивання учнів в процесі відповіді <...> викликати в них фрустрацію, яка в свою чергу призведе до невдачі” [4, с. 92]. Дослідник, за допомогою семантичного диференціалу, проаналізував відмінності в ставленнях учня до вчителя і до школи. До уваги брались фактори оцінки, сили та активності відношень учнів. За даними О. Кюндаша, “відносно школи проявляється рівне ставлення за всіма трьома факторами, стосовно ж вчителя, то позитивне ставлення виразно падає за фактором сили та фактором оцінки” [4, с. 93]. Психолог стверджує, що “тремтуні” частіше характеризуються браком позитивного ставлення до вчителя, що впливає з їх психологічного досвіду, який, очевидно, охоплює і такі види спілкування, які за своєю травмівною силою перевищують особистісні можливості учня” [4, с. 96]. Номінально амбівалентне ставлення вчителя до учня може служити ключем до позитивізації ставлення до вчителя: амбівалентне ставлення педагога → оптимізація рівня тривожності → позитивні соціально-перцептивні оцінки учня

Помітно, що тривожність учня володіє широким спектром дотичних до особливостей його взаємодії з вчителем. Тривожність влітається в психологічні процеси, мотиваційні та емоційно-вольові стани особистості учня, детермінує соціальну взаємодію, в тому числі і соціально-перцептивний її аспект. Дослідивши літературні дані, ми синтезували модель взаємовпливів тривожності і соціальної перцепції в діаді учень – вчитель.

- Тривожність інтегрується у всі шкільні страхи і є рисою емоційних проблем у спілкуванні учнів та вчителів.
- Тривожність впливає на статусну роль учня в класі і проектує особливості взаємодії з однолітками та педагогом.
- Тривожність негативно впливає на розвиток комунікативних здібностей і тим самим опосередковано впливає на процес соціально-перцептивної взаємодії.
- Тривожність є причиною сором’язливості, що негативно впливає на формування взаємних оцінок в процесі спілкування з педагогом.
- Активізація міжособистісної соціальної перцепції сприяє оптимізації рівня реактивної тривожності у взаєминах учня та вчителя.
- Напругу в спілкуванні вчителя та учня іноді можна трактувати як прояв чи форму тривожності останнього.
- Усвідомлення школярами нестандартності свого “Я” може бути першопричиною тривожності в соціально-перцептивній взаємодії.

- Адаптивна тривожність виконує регуляторну функцію в процесі оцінних ставлень в діаді учень – вчитель.
- Тиск під час педагогічної взаємодії з боку вчителя підвищує рівень тривожності учня.
- Рівень тривожності учня може варіювати в залежності від стилю педагогічної взаємодії, запропованої вчителем.
- Тривожність та ригідність учня розглядаються як фактори дефективного спілкування та негативних самооцінок.
- Тривожність у процесі соціально-перцептивних оцінних ставлень може бути формою реакції захисту свого “Я”.
- Тривожність нівелюється або не проявляється при зменшенні або відсутності загрози конфліктної соціальної перцепції.
- Реакцією на зміну режиму соціальної перцепції може бути страх, занепокоєння, тривога.
- Негативна оцінка здатна підвищувати рівень тривожності учня, якщо сприйматиметься як прояв негативного оцінного ставлення вчителя, погіршуючи, тим самим, процес соціально-перцептивної взаємодії.
- Досягнення особистісної ідентичності, що трактується як механізм соціальної перцепції, може знижувати рівень особистісної тривожності учня.

**Висновки.** Явище тривожності – складний психологічний феномен. Тривожність здатна стати постійним супутником особистісного розвитку, детермінуючи не тільки внутрішньоособистісні утворення, а й зумовлювати соціальну сторону психічної активності. Беззаперечним є факт впливу тривожності на процес формування оцінних соціально-перцептивних ставлень учня до вчителя і навпаки. Спілкування та взаємини з вчителями також мають здатність посилювати або послаблювати рівень тривожності в школярів. Стаття довела біполярність, негативні та позитивні тенденції у взаємовпливах ключових психологічних феноменів нашого дослідження. Експериментальне підтвердження цих даних стане лейтмотивом наших подальших наукових розвідок.

#### **Список використаних джерел**

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / Валерий Михайлович Астапов // Тревога и тревожность. Хрестоматия / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – С. 151–160.
2. Власенко В. В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень : [монографія] / Віктор Володимирович Власенко. – К. : УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1995. – 155 с.



3. Изард К. Страх и виды тревожности / Керол Изард // Тревога и тревожность. Хрестоматия / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – С. 104 – 117.
4. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / Ондрей Кондаш ; [пер. із словацької В. І. Романець]. – К. : Радянська школа, 1981. – 170 с.
5. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
6. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / Владимир Николаевич Мясищев. – Л. : ЛГУ, 1960. – 426 с.
7. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Яніна Омельченко, Зоя Кісарчук. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
8. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD) / Анна Михайловна Прихожан. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. – (Серия “Детскому психологу”.)
9. Трусов В. П. Психология межличностного оценивания: учебн. пособие / Владимир Петрович Трусов. – Л. : ЛГУ, 1984. – 43 с.
10. Фрейд З. Страх / Зигмунд Фрейд // Тревога и тревожность. Хрестоматия / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – С. 30–41.
11. Яковличева А. Ф. Взаимоотношение, взаимопонимание и взаимодействие в структуре общения учителя и учащихся / А. Ф. Яковличева // Взаимопонимание учителя и учащихся. – Ростов н/Д., 1980. – С. 15–26.

In the article an accent is done on illumination of features of display and influence of anxiety on the process of co-operation of teacher and student on the whole and on the social-perceptionally aspect of their mutual relations – in particular. Different levels and values of the phenomena of anxiety and social perception are analysed in personality development of schoolboys. The model of cross-couplings of anxiety and social perception is pointed in a dyad a student is a teacher.

**Keywords:** fear, alarm, anxiety, mutual relations of student and teacher, intercourses, social perception.

*Отримано: 17.03.2010*

## **Динаміка емоційного вигорання у вчителів впродовж навчального року**

В статті розглядається структура, динаміка емоційного вигорання вчителів, описується система чинників, які його визначають.

**Ключові слова:** емоційне вигорання, особистісна деформація, динаміка.

В статье рассматривается структура, динамика эмоционального выгорания учителей, описывается система факторов, которые его определяют.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, личностная деформация, динамика.

**Проблема.** У зв'язку з різкими змінами життєвого середовища, в умовах невизначеності, кризи і нестабільності суспільних структур дослідження різних сторін життя людини набуває поширення як в зарубіжній, так і у вітчизняній психології.

Емоційна сфера стає найбільш патогенною зоною в сучасній культурі. Депресивні і тривожні розлади відображають основні епідеміологічні тенденції психічних порушень. 45% хворих, що відвідують лікувальні установи, – це практично здорові люди, але вони які вимагають корекції емоційного стану – позбавлення від негативних емоцій, що захлеснули їх [3]. За даними Національного комітету з психічного здоров'я США, до 2020 р. депресія вийде на друге місце в світі після серцево-судинних захворювань як причина втрати працездатності серед населення [14].

Проблема емоційної стійкості в професійному середовищі "людина-людина" є однією з актуальних сучасних науково-практичних проблем. Особливо актуальна ця проблема для професії педагога [2; 4; 6; 8].

Праця педагога належать до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. У 30% вчителів показник ступеня соціальної адаптації рівний або нижче, ніж у хворих на неврози [4].

Діяльність вчителів постійно пов'язана із спілкуванням, тому вони схильні до симптомів поступового емоційного стомлення, спустошення і емоційного вигорання [7; 9; 11]. 28% вчителів мають симптоми вигорання, а більше половини з них (53%) знаходяться в групі ризику [9].

В психології немає єдиної думки відносно того, що таке емоційне вигорання.

Д.Г. Трунов дотримується думки, що синдром вигорання – природний нормальний процес “горіння” людини як віддання себе іншим [12].

В.В. Бойко і Т.В. Форманюк вважають емоційне вигорання формою професійної деформації особистості [1; 13].

К. Маслач, Г. Сельє і М.М. Скугаревська відзначають, що емоційне вигорання – це стан фізичного, психічного або емоційного виснаження в результаті пролонгованого професійного стресу [11], а Г. Сельє навіть прирівнює його до дистресу в його крайньому прояві [10].

Х. Фреденбергер визначає феномен вигорання як виснаження, втрату мотивації і відповідальності [9].

Отже, синдром вигорання є особистісною деформацією внаслідок емоційно утруднених або напружених відносин в системі “людина-людина”, яка розвивається в часі.

**Метою** нашого дослідження є вивчення динаміки розвитку емоційного вигорання у вчителів.

#### **Задачі дослідження:**

1) описати структуру і динаміку емоційного вигорання вчителів, систему чинників, які його визначають;

2) вивчити характеристику особливостей впливу емоційного вигорання на основні компоненти професійної діяльності вчителя.

*Об’єктом* вивчення є емоційне вигорання вчителів, яке розвивається в їхній професійній діяльності.

*Предмет* вивчення – зовнішні (ситуативні) і внутрішні (особистісні) чинники розвитку емоційного вигорання вчителів.

**Гіпотеза дослідження.** Вигорання є системним явищем, що виникає внаслідок як процесів всередині особистості, так і взаємостосунків особистості із зовнішнім світом. У вигорілої людини ці процеси деформовані. Внутрішні процеси – це, перш за все, оцінка себе, Я-концепція. Зовнішні процеси (взаємостосунки) – це сприйняття, запам’ятовування і інтерпретація того, що відбувається в соціальному оточенні.

*Методами* нашого дослідження є: спостереження, бесіда, анкетування, рефлексійні самозвіти, проєктивний метод.

*Методики*, які ми використовували для дослідження: 1) опитувальник нервово-психічної напруги (автор Т.А. Немчин) для виміру ступеня вираженості стану нервово-психічної напруги; 2) опитувальник “Емоційне вигорання” (автор В.В. Бойко) для дослідження синдрому емоційного вигорання як динамічного процесу

і домінуючих симптомів вигорання; 3) опитувальник “Профіль почуттів настрою” (автор Л.В. Куліков) для діагностики чуттєвого тону настрою, структури, сили почуттів, домінування однієї з трьох груп почуттів – гедонічних, астенічних, меланхолічних; 4) методика “Самооцінка фізичного, психічного і соціального здоров’я” (автор С. Степанов) для дослідження самооцінки стану фізичного, психічного і соціального здоров’я; 5) тест кольорових переваг (автор М. Люшер) для дослідження емоційних компонентів ставлення до самого себе, інших людей, індивідуально-особистісних якостей, основних потреб, тривожності, життєвої динаміки і рівня активності; 6) опитувальник “Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні з партнерами” (автор В.В. Бойко) для визначення домінуючої в захисті суб’єктивної реальності досліджуваного однієї з трьох енергетичних стратегій: миролюбства, уникнення, агресії; 7) методика “Диференційована оцінка працездатності” (автори А.Б. Леонова, С.Б. Величковська) для дослідження працездатності, оцінки стійких і типових проявів стану у відповідності з тим, як часто ті або інші симптоми виникають під час робочого дня; 8) опитувальник “Діагностика стратегій поведінкової активності в стресових умовах” (автори М.П. Фетискін, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) для дослідження типів поведінкової активності в стресових умовах; 9) “Торонтська алекситимічна шкала” (апробація – інститут ім. В.М. Бехтерева) для дослідження алекситимії як особистісної властивості, що обумовлює неадекватне ставлення до партнера; 10) методика дослідження підверженості стресу (автор А. Елліс) для дослідження ступеня раціональності-іраціональності мислення, наявності і вираженості іраціональних установок; 11) методика “Риск коронарної поведінки” для визначення наявності психосоціального стресу; 12) опитувальник невротичних схильностей особистості (автор М.А. Кузнецов) для дослідження ступеня вираженості невротичних схильностей особистості; 13) опитувальник “Образ стану вигорання” (М.А. Кузнецов, О.В. Грицук).

Дослідження за допомогою вказаних методів і методик ми проводили протягом 2005-2007 рр. Випробовуваними були 100 вчителів загальноосвітніх шкіл Донецької області.

Дослідження проводилось у 4 етапи. На першому етапі в 2005 р. нами були проведені індивідуальні бесіди з вчителями деяких загальноосвітніх шкіл Донецької області наприкінці навчального року. Згодом вони були висунуті нами як ознаки емоційного вигорання і послужили базою для створення авторської методики.

Далі протягом 2006-2007 рр. ми провели дослідження динаміки емоційного вигорання в 3 етапи. Ми вивчали чинники розвитку

емоційного вигорання на початку, всередині і наприкінці навчального року.

**Результати дослідження.** Ми порівняли методом Фрідмана одержані результати за тими методиками, які проводились тричі: на початку, в середині і кінці навчального року. Максимально значущі результати ( $p \leq 0,001$ ) ми отримали при порівнянні даних, одержаних за допомогою тесту М. Люшера (фактор “вегетативний коефіцієнт” –  $p = 0,001$ ), і за допомогою методики “Профіль відчуттів настрою” (шкала “гедонічні відчуття” –  $p = 0,000$ ). Дуже значущі результати ( $p \leq 0,01$ ) ми одержали за допомогою тесту М. Люшера (фактор “тривога” –  $p = 0,006$ ). Значущі результати ( $p \leq 0,05$ ) ми одержали при порівнянні даних за методиками: “Диференційована оцінка працездатності” (шкала “індекс стресу” –  $p = 0,033$ ; шкала “індекс пересичення” –  $p = 0,022$ ), “Самооцінка фізичного, психічного і соціального здоров’я” (шкала “фізичне здоров’я” –  $p = 0,014$ ).

Також ми порівняли за допомогою методу Крускала і Уолліса одержані дані, щоб визначити значущість відмінностей показників. Ми виявили, що агресивна стратегія психологічного захисту в спілкуванні з партнерами пов’язана з ризиком коронарної поведінки, з психосоціальним стресом (особливо наприкінці навчального року,  $p = 0,007$ ); показники емоційного вигорання пов’язані з невротичним схильностями в особистісних досягненнях ( $p = 0,046$ ); нервово-психічна напруга наприкінці навчального року пов’язана з психосоціальним стресом ( $p = 0,030$ ); астеничні відчуття наприкінці навчального року пов’язані з невротичними схильностями в експлуатації інших ( $p = 0,028$ ) і з невротичним схильностями в захопленні своєю персоною у середині навчального року ( $p = 0,048$ ); меланхолічні відчуття в кінці навчального року пов’язані з психосоціальним стресом ( $p = 0,026$ ); соціальне здоров’я наприкінці навчального року пов’язане з невротичними схильностями в особистісних досягненнях ( $p = 0,042$ ); показник сумарного відхилення за тестом М. Люшера (непродуктивна напруженість, нестабільність, стомлюваність) пов’язаний з показниками невротичних схильностей в експлуатації інших на початку і в середині навчального року ( $p = 0,035$ ,  $p = 0,023$ ); показник вегетативного коефіцієнта за тестом М. Люшера (установка на енерговитрати, витрачання сил) зв’язаний усередині навчального року з показникам невротичної схильності в суспільному визнанні ( $p = 0,041$ ).

Емоційне вигорання як професійний феномен є послідовністю безлічі кроків, що приводять вчителя до посилення симптомів емоційного виснаження, зміцнення негативних установок щодо інших людей, перш за все – учнів. Прагнучи економити свої життєві

ресурси, вчитель дистанціюється від інших учасників навчального процесу, що згубним чином позначається на його ефективності. На цій основі може виникнути і зафіксуватись негативна установка відносно до своїх професійних досягнень (редукція професійних досягнень).

На початковому етапі нашого дослідження виявлялися основні характеристики процесу емоційного вигорання вчителів, що відбуваються в масштабах одного навчального року. Визначався ступінь сформованості трьох основних фаз емоційного вигорання за В.В. Бойко [1] – “напруги”, “резистенції” і “виснаження” у вчителів з різним стажем, у чоловіків і жінок. Опитувальник В.В. Бойко характеризується задовільними показниками ретестової надійності, що дозволило нам використовувати його на одній і тій само вибірці випробовуваних тричі – на початку, всередині і наприкінці навчального року. Три групи показників, що відображають динаміку процесу вигорання, були використані для угруповання випробовуваних на “вигорілих”, “частково вигорілих” і “стабільних”. Приналежність випробовуваних до якої-небудь з цих трьох груп виступила надалі як незалежна змінна для оцінки особистісних, ситуативних і інтерактивних чинників емоційного вигорання вчителів.

Підсумковий (сумарний по трьох фазах) показник емоційного вигорання знаходить виразну тенденцію до зростання від початку до кінця навчального року. Так, якщо на початку навчального року для всієї вибірки випробовуваних він був рівний в середньому 109,61 балам при стандартному відхиленні ( $y$ ) в 46,59 балів, то до середини року він вже досяг величини в  $118,03 \pm 54,88$  балів. На кінець навчального року підсумковий показник став ще більшим –  $120,68 \pm 51,53$  балів. Відмінності між результатами I і II діагностування значущі за критерієм Т. Вілкоксона на рівні  $p < 0,0001$  ( $T = 1365,5$ ;  $Z = 3,99$ ), між результатами I і III діагностування – на рівні  $p < 0,001$  ( $T = 1521,0$ ;  $Z = 3,45$ ), і між результатами II і III діагностування – на рівні  $p < 0,05$  ( $T = 1816,5$ ;  $Z = 2,15$ ). З цих найзагальніших показників слідує, що симптоми емоційного вигорання посилювалися впродовж всього навчального року, причому значно вищими темпами – в першій його половині.

Таблиця 1 відображає динаміку формування фаз емоційного вигорання вчителів протягом навчального року. Простежується виразне і в більшості випадків – статистично значуще зростання показників у бік посилення симптомів емоційного вигорання. Середньогрупові показники не дають можливості одержати детальну картину процесу. Так, всі показники напруги і виснаження, одержані на трьох етапах діагностування, свідчать про те, що ці фази

вигорання не сформувалися. Проте великі величини стандартних відхилень говорять про те, що між випробовуваними спостерігаються істотні індивідуальні відмінності, які можуть бути обумовлені безліччю різних чинників. Фаза резистенції, хоча і знаходить помітне зростання (особливо протягом першої половини навчального року), знаходиться у більшості вчителів у стадії формування з самого початку навчального року. Готовність чинити опір наростаючому стресу, прагнення до психологічного комфорту шляхом дозування і обмеження інтенсивності емоційних реакцій для багатьох вчителів є корисним навиком, який виробляється з роками і є важливим засобом опанування труднощів вчительської професії. Проте цей навик за певних умов може стати чинником обмеження емоційної віддачі у взаємодії з учнями і колегами.

Таблиця 1

**Динаміка фаз емоційного вигорання вчителів на протязі навчального року (середні та стандартні відхилення, бали)**

Фази емоційного вигорання	Етапи діагностування			T; Z; p		
	I	II	III	I / II	I / III	II / III
Напруга	31,00±18,78	32,29±20,92	35,20±22,07	1741,5; 2,28; 0,05	1510,0; 3,24; 0,001	1559,5; 3,19; 0,005
Резистенція	48,16±18,07	51,88±19,61	52,18±18,78	1318,5; 3,81; 0,0005	1569,0; 3,03; 0,005	1871,5; 1,36; -
Виснаження	30,64±17,00	33,81±20,56	33,94±19,14	1369,5; 3,62; 0,0005	1750,0; 2,66; 0,01	17,86; 1,22; -

Аналіз загальних показників вигорання вчителів дозволяє виявити лише приблизну картину формування синдрому і не дає можливість судити про реальні внески в даний процес окремих чинників (індивідуальних, особистісних, організаційних, інтерактивних і т.п.), тому результати тестування за допомогою методики В.В. Бойко були оброблені з урахуванням віку випробовуваних.

У більшості досліджень відзначають, як правило, негативний зв'язок між віком і схильністю до емоційного вигорання. Є дані про більшу схильність професіоналів старшого віку (45-55 років) до вигорання, причому у них виявляються, головним чином, емоційне виснаження і деперсоналізація. Є також експериментальні свідчення більшої схильності до емоційного вигорання молодих працівників, що обумовлюється емоційним шоком, який виникає через гостре переживання неспівпадання професійних і кар'єрних очікувань з

реальними обставинами професійної діяльності [6]. У нашому дослідженні спеціально вивчалися вікові особливості емоційного вигорання особливої професійної групи – вчителів. При цьому акцент ставився не стільки на взаємозв'язок віку з результатами вигорання, скільки з його формуванням в процесі реальної педагогічної діяльності.

Залежно від величини стажу всі випробовувані були розбиті на три групи: 1) група з великим стажем (25 років і більш); 2) група з середнім стажем (від 5 до 25 років) і 3) група з малим стажем (менше 5 років). У першій групі опинилося 35 чоловік, в другій – 45, а в третій – 20. Показники ступеня сформованості фаз емоційного вигорання при першому, другому і третьому діагностуванні представлені в таблиці 2. Ці дані свідчать про те, що незалежно від величини стажу найбільш вираженою (сформованою) у всіх випробовуваних є фаза резистенції. У переважній кількості вчителів вона знаходиться у стадії формування, а у багатьох – ще навіть до початку чергового навчального року. Отже, можна вести мову про особливий напрям, в якому може відбуватися специфічна деформація особистості людини, зайнятої педагогічною працею. Вчителі вимушені обмежувати емоційну віддачу; вони ризикують більшою мірою, ніж представники інших професій, в своїх міжособистісних контактах підпасти під вплив настрою і своїх суб'єктивних переваг. Через пересиченість контактами сфера економії емоцій у них може розповсюдитися навіть на близьких людей. Вони ризикують піти шляхом скорочення (редукції) обов'язків, що вимагають особливих емоційних витрат. Що стосується фаз напруги і виснаження, то вони виявилися у випробовуваних менш вираженими. Проте значні стандартні відхилення свідчать про індивідуальну різноманітність показників.

**Таблиця 2**

**Результати першого, другого и третього етапів діагностування ступеня сформованості трьох фаз емоційного вигорання вчителів з різним стажем (середні ± стандартні відхилення, в балах)**

Групи досліджуваних (за стажем)	Фази емоційного вигорання								
	Напруження			Резистенція			Виснаження		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Малий (до 5 р.)	26,90± 16,08	28,65± 18,89	31,70± 18,39	43,05± 18,14	43,65± 19,21	42,90± 15,91	24,05± 10,41	27,50± 14,73	28,05± 17,95
Середній (5-25 р.)	35,40± 21,32	37,04± 24,10	39,62± 25,39	49,38± 17,70	53,02± 18,97	56,84± 19,20	32,49± 20,24	36,27± 24,64	36,11± 22,42
Великий (понад 25 р.)	27,69± 16,06	28,26± 16,79	31,51± 19,06	49,51± 18,76	55,11± 20,17	51,49± 18,39	32,03± 15,10	34,26± 17,47	34,51± 14,83

Примітка: I – перше діагностування, II – друге діагностування, III – третє діагностування.



Майже за всіма показниками для представників всіх трьох груп випробовуваних знайдена зростаюча протягом навчального року динаміка. Так, напруга збільшувалася в усіх групах, але особливо – в групі з середнім стажем. Необхідно відзначити, що випробовувані цієї групи, в порівнянні з вчителями з малим і великим стажем, були найбільш напружені з самого початку навчального року. Єдиний показник, який не збільшувався, – це резистенція у молодих вчителів. Цей факт можна пояснити великим запасом міцності психічних регуляторів емоційної поведінки в молодості.

Випробовувані з малим стажем виявилися найменш схильними до емоційного вигорання. Впродовж всього навчального року вони були менш напружені, ніж вчителі з середнім стажем. Тільки у молодих вчителів не посилювалася резистенція. Вони помітно перевершували своїх старших колег в протистоянні виснаженню.

Отже, можна сформулювати *висновки*, яких ми дійшли.

1. У порівнянні з початком і серединою навчального року у вчителів спостерігається нестабільність установки на енерговитрати витрачання сил, збільшуються показники пересичення діяльністю, стресу, знижуються показники гедонічних відчуттів, фізичного здоров'я.

2. Емоційне вигорання вчителів залежить від таких зовнішніх (ситуативних) чинників: стратегії психологічного захисту в спілкуванні з партнерами, психосоціального стресу, непродуктивної напруженості, нестабільності, стомлюваності.

3. Емоційне вигорання вчителів залежить від внутрішніх (особистісних) чинників: невротичних схильностей в особистісних досягненнях, в експлуатації інших, в захопленні своєю персоною, астеничних, меланхолічних відчуттів, установки на енерговитрати, витрачання сил.

#### Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1988. – 560 с.
3. Колодич Е.Н., Павлова И.М. Возможности социально-психологического тренинга в процессе повышения эмоциональной устойчивости учащихся профессиональной школы // Мир психологии. – 1999. – №4. – С. 364-370.
4. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 3-16.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Изд-во “Флинта”, 1998. – С. 46-57.

6. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психол. журн. – 2001. – Т.22. № 1. – С. 90-101.
7. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 45-54.
8. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М., 1988. – 496 с.
9. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. – 2002. – Т.23. – №3. – С. 85-95.
10. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 126 с.
11. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – №7. – С. 3-9.
12. Трунов Д.Г. “Синдром сгорания”: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8. – С. 84-89.
13. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального” сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-63.
14. Холмогорова А.Б., Гаранян И.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61 – 74.

A structure, dynamics of the emotional burning out of teachers, is examined in the article, the system of factors which determines it is described.

**Keywords:** emotional burning out, personality deformation, dynamics.

*Отримано: 2.03.2010*

**УДК 159.922.73**

*З.В.Гуріна*

## **Віково–статеві модифікації прояву самостійності у дітей раннього віку**

У статті розглянуто проблему становлення й формування самостійності як особистісної властивості дитини раннього віку та вікові й статеві відмінності у прояві вказаного явища.

**Ключові слова:** особистість, дитина раннього віку, становлення, формування, вік, стать, предметна діяльність.

В статтю розглянута проблема становлення і формування самостійності як особистісного якоства дитини раннього віку, а також вікові та статеві відмінності в проявленні вказаного явлення.

**Ключеві слова:** особистість, дитина раннього віку, становлення, формування, вік, стат, предметна діяльність.

Одним із важливих завдань, що розв'язувалися нами у процесі дослідження, було вивчення особливостей прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності – ігровій та предметно-практичній. Проблема становлення й формування самостійності як особистісної властивості у віковій психології базується на теоретичних положеннях про роль взаємодії дитини з навколишнім середовищем (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Г.О.Люблінська ) як вирішального фактора формування особистості [1, с.193-213 ], [2, с.213-228 ], [3, с.84-86 ], [4, с.70-98], [5, с.23-47], [6, с.113-123, 170-174 ].

Складність дослідження проявів самостійності дітей раннього онтогенезу детермінує малу чисельність спеціальних діагностичних прийомів та методів. Така ситуація викликана неоднозначністю центральних характеристик особистості дитини раннього віку, мінливістю поведінкових реакцій дітей та зовнішніх впливів тощо. Крім того, увага зверталася більше на розвиток особистості та особистісних якостей під час кризи трьох років, аніж на розвиток вказаних якостей на попередніх вікових етапах, тому ці питання виявилися найменш вивченими. У психодіагностичній літературі для дослідження особистісних змін у цей період найчастіше використовують метод спостереження, проєктивні методи, вивчення продуктів дитячої діяльності.

Здійснюючи констатацію розвитку самостійної поведінки дітей другого й третього років життя, ми відштовхувалися від розуміння Л.І.Божович процесу розвитку особистості дитини як становлення її незалежності від навколишньої ситуації, коли її поведінка визначається скоріше не зовнішніми чинниками, а внутрішніми мотивами. При цьому акцент ставиться на трансформації дитини як об'єкта в суб'єкт взаємодії (кінець першого року життя) та появи усвідомлення себе як суб'єкта дії (кінець третього року життя) [1, с.193-213 ], [2, с.213-228 ].

Метою експериментального дослідження було виявлення рівня прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності та в різних ситуаціях, виявлення показників та рівнів розвитку самостійності дітей раннього онтогенезу, а також вивчення віково-статевої динаміки розвитку самостійності дітей протягом другого-третього років життя.

У дослідженні комплексно застосовувалися методи психолого-педагогічного експерименту, що було продиктовано: складністю предмета нашого дослідження, який вимагав поглибленого вивчення психолого-педагогічних умов становлення самостійної поведінки дитини раннього віку; різноманітністю та варіативністю індивідуальних проявів самостійності дітей другого-третього років життя.

При виборі методик для здійснення констатувального експерименту ми спиралися на дослідження науковців, які спрямовані на вивчення особистісних властивостей дітей раннього віку. В основу розробки авторської методики визначення самостійних проявів досліджуваних ми спиралися на такі дослідження: “Методику вивчення прояву почуття гордості за власні досягнення у трирічних дітей”, розроблену Т.В.Гуськовою та М.Г.Єлагіною; “Діагностику психічного розвитку дітей раннього віку”, розроблену Н.А.Ричковою. Автори використовували у своїх дослідженнях різноманітний конструктивний матеріал, розрізні картинки. Ми враховували також, що провідним видом діяльності на етапі раннього дитинства є предметно-маніпулятивна, а отже, і завдання добиралися відповідні.

*Перший напрям* експериментального дослідження був спрямований на отримання об’єктивних даних про рівень розвитку самостійної поведінки у дітей раннього віку в різних видах діяльності та в різних життєвих ситуаціях, одночасно вивчалася динаміка віково-статевого розвитку самостійної поведінки дітей протягом другого-третього років життя.

Основним методом дослідження було *цілеспрямоване спостереження*. Його мета полягала у з’ясуванні характеру самостійної поведінки дітей раннього віку в процесі виконання предметно-практичної діяльності. Спостереження здійснювалося на заняттях з образотворчого мистецтва: малювання, конструювання, ліплення. Ці види занять було обрано тому, що саме в них дитина може проявити свою елементарну незалежність, ініціативність, самостійність у виконанні певних завдань.

Спостереження за дітьми другого і третього років життя проводились окремо, що дозволило зробити висновки щодо специфіки активності кожної з вікових груп. Під час спостереження зверталась увага на вміння дитини діяти незалежно від допомоги та підтримки дорослого в різних ігрових ситуаціях і на заняттях та на прояви ініціативи, елементи самодіяльності, найпростіші форми досягнення бажаного результату. У протоколах спостережень, окрім означених вище характеристик активності, фіксувалося вміння дитини оптимістично ставитися до труднощів, а також стабільність цих проявів.

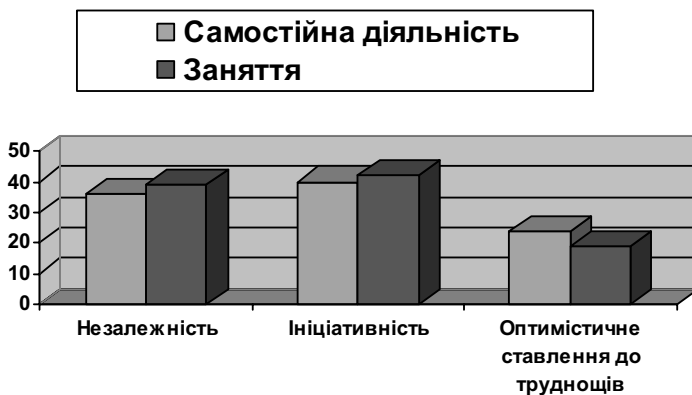
З метою одержання даних про рівень самостійності дітей при виконанні посильних завдань конструктивного характеру використано метод *моделювання ситуацій*, який складався з п'яти серій, кожна з яких включала три завдання. Мета визначалась відповідно до трьох експериментальних ситуацій: 1) проаналізувати здатність дітей самостійно виконувати поставлене конкретне завдання шляхом спроб і помилок (за зразком експериментатора); 2) схарактеризувати вміння дітей виконувати завдання, знаходячи варіанти правильних рішень (за зразком експериментатора); 3) вивчити особливості поведінки досліджуваних в ситуаціях самостійної дії за відсутності зразка дорослого, знаходячи власні варіанти розв'язання завдань. Чотири інших серії були побудовані аналогічно, щоб виявити стійкі характеристики самостійної поведінки дитини.

Якісна інтерпретація констатувального етапу експериментального дослідження допомогла нам більш детально і конкретно вивчити особливості внутрішньої динаміки та тенденцій становлення самостійної поведінки дітей раннього віку, що вагомо впливають на всі аспекти їх життєдіяльності, відіграючи провідну роль у розвитку особистості дітей другого-третього років життя.

Під час спостережень було виявлено, що для значної кількості дітей раннього віку характерною є тенденція до виконавчої поведінки (46,1%), частина дітей схильна проявляти самостійну поведінку ситуативно – в одних випадках діти проявляли самостійність, в інших цього не відбувалося (40%), і лише незначна кількість дітей показала високі результати (13,9%). Аналіз спостережень показав, що тенденція до прояву самостійної поведінки в дітей наявна, але ще досить нестійка. Це можна пояснити тим, що дітям ще важко обійтися без підтримки дорослого, вони проявляють свою незалежність, самостійність відповідно до конкретної ситуації та труднощів, з якими стикаються. При цьому слід зауважити, що інші показники мають невеликі відмінності від визначених рівнів прояву самостійної поведінки.

У ході подальшого проведення експериментального дослідження на констатувальному етапі було проведено спостереження за дітьми раннього віку з метою виявлення тенденцій до самостійної поведінки в процесі навчальної діяльності дітей, а саме на заняттях з образотворчого мистецтва, які потребували певної самостійності: з аплікації, ліплення, конструювання. Усього було проведено три серії спостережень на різних заняттях з однією й тією ж вибіркою дітей раннього віку. Результати спостережень у процесі самостійної діяльності та на заняттях відображені на діаграмі 1.

Розподіл досліджуваних за проявами  
самостійності в різних видах діяльності



Порівняння середніх величин відповідних показників прояву самостійної поведінки в ігровій та навчальній діяльності між собою дозволяє констатувати, що рівень незалежності в обох видах діяльності відрізняється лише на 3,1%, рівень ініціативності має дещо меншу різницю – 2%, оптимістичне ставлення до труднощів відрізняється на 5,1%.

Серед дітей, що брали участь у спостереженні більшість таких (52%), що характеризуються нестійкістю проявів самостійності. Прояви активної самостійної поведінки були нестабільними, часто змінювався настрій дітей, активність змінювалась пасивністю, а також змінювався інтерес до того чи іншого виду роботи. Такі діти діяли активно тільки тоді, коли їм було цікаво. Якщо ж завдання не співпадало з їхніми бажаннями, вони залишали його незакінченим або виконували неправильно.

Результати дослідження показали, що отримані показники прояву самостійної поведінки в більшості випадків несуттєво відрізняються від проявів самостійності у повсякденному житті й під час організованих занять. Отже, такий вияв характеризує певну стійкість поведінки дітей раннього віку в різних життєвих ситуаціях.

Протягом спостереження за проявами дітьми самостійності під час виконання ігрових завдань було зафіксовано, що діти в основному намагаються виконати завдання самостійно, хоча в більшості випадків їм ще важко впоратися з ним самостійно. Але, якщо одні діти намагаються використати допомогу й досягти певного результату, то інші чекають, доки дорослий допоможе. І не завжди ця допомога

використовується конструктивно. Дехто з дітей намагається весь час просити допомоги, хоча вона їм зовсім не потрібна. Такі діти майже не виявляють ініціативи, не намагаються шукати самостійного вирішення поставленого завдання.

Спираючись на результати виконання предметно-практичних завдань та орієнтуючись на визначені критерії, переддошкільники були розподілені на три групи (у залежності від рівня розвитку самостійної поведінки).

Всього було виділено три рівні прояву самостійної поведінки: А – високий (стійкий, гармонійний, конструктивний), Б – середній (недостатньо гармонійний, ситуативний, нестійкий), В – низький (деструктивний, залежний).

Стиль поведінки дітей, віднесених до високого рівня розвитку самостійності (А – 7%), характеризувався найвищими показниками з кожного критерію й стабільністю їх проявів. У дітей другого рівня, середнього (Б – 44%), тенденція до самостійності не була стабільною: в одних випадках вони проявляли самостійність, а в інших цього не відбувалося, проявляли схильність до виконавчої поведінки. Стиль поведінки дітей низького рівня (В – 49%) характеризувався найбільш низькими показниками за всіма трьома критеріями.

Оскільки одним із завдань дослідження був вияв відмінностей у прояві самостійної поведінки у дітей різного віку, здійснено порівняльний аналіз проявів самостійності дітей другого і третього років життя в різних життєвих ситуаціях та протягом занять. Аналіз показав, що діти третього року життя тримають себе більш незалежно, менше звертаються за допомогою (56%), ніж діти другого року життя (44%). Під час самостійної ігрової діяльності рівень незалежності дітей другого року трохи підвищується, хоча й ненабагато (47%), у дітей третього року рівень незалежності, зростає під час занять (56%) і зменшується під час самостійної ігрової діяльності (53%).

Що стосується ініціативності, то рівень цього показника в дітей другого року життя під час самостійної ігрової діяльності (39%) залишається майже на тому ж рівні, що й під час занять (40%). Аналогічне явище спостерігається й у дітей 3-річного віку (відповідно 61% і 60%). Оптимістичне ставлення до виконання завдань у дітей другого і третього років життя майже однакове, хоча діти третього року життя більш бурхливо виявляли свої емоції. Стабільність проявів самостійної поведінки в дітей другого року життя нижча від цього показника в дітей третього року життя, хоча протягом усіх ситуацій і в тих, і в інших тримається майже на одному рівні.

Крім того, зафіксовано ситуації, коли діти намагалися відстояти те, що вони хочуть зробити, будь-якими силами (7%). Ці тенденції

проявлялися як у дітей другого року життя (2,7%), так і в дітей третього року життя (4,3%). Особливо це стосувалося бажання погратися тією чи іншою іграшкою, яка дитині найбільше сподобалася. Намагання дорослого “переключити” дитину на іншу іграшку зустрічали протест, а інколи й впертість.

Порівнюючи прояви самостійної поведінки дітей другого та третього років, можна зауважити, що ініціативність, незалежність дітей не згасає, а тримається майже на однаковому рівні. Діти третього року життя мають певні свої досягнення та деякий “життєвий” досвід, більше вступають в контакт з однолітками, прохання про допомогу, якщо вони є, мають словесний характер, хоча міміка і жести теж не відхиляються. Маючи певні досягнення, діти третього року життя можуть ними керуватися у виконанні поставлених завдань, але це відбувається залежно від ситуації, емоційного настрою дітей, спонукань дорослого. Стабільності проявів самостійної поведінки ще немає, прояви в більшості випадків ситуативні.

Як свідчать дані спостережень на заняттях, діти другого року життя майже завжди виконують завдання за допомогою дорослих. Проявляючи певну незалежність, більшість дітей цього віку може відносно самостійно виконувати завдання за зразком вихователя. Якщо ж завдання складніше або під час виконання завдання потрібно докласти вольових зусиль, то одна частина дітей просить допомогти відразу (30%), друга – звертається після деякого часу виконання завдання (28%), а третя – не звертається взагалі (40%): серед цих дітей потребує допомоги 28%, не потребує її 12%. У зв’язку з недостатньо розвиненим мовленням найчастіше звертання дітей мають характер мімічних виявів, жестів, окремих слів: “Тьотя, на!”, “Тьотя, ма!” (немає потрібної деталі).

Спостерігаючи за дітьми другого року життя на заняттях з аплікації та малювання, було виявлено таку закономірність: одні й ті ж діти на різних заняттях поводять себе по-різному. Це залежить від емоційного настрою дітей (38%), від їхнього попереднього досвіду (42%) та від різних інших причин (небажання виконувати конкретне завдання, недостатня зацікавленість у виконанні з боку дорослих) (20%). Це можна пояснити тим, що діти цього періоду життя мають нестійку емоційну сферу та недостатній власний досвід.

Під час спостережень за дітьми третього року життя на заняттях з малювання, ліплення, конструювання було виявлено, що діти намагались виконати поставлені завдання самостійно, хоча багато хто з них просив допомоги. Було помічено, що частина дітей звертається по допомогу до дорослого часто, навіть не потребуючи



допомоги (40%), частина дітей звертається по допомогу лише після тривалого виконання і конструктивно використовує надану допомогу (38%), інші ж діти не просять допомоги, хоча їй потребують її, намагаючись виконати завдання самостійно (12%).

Але є й такі діти, які не могли виконати завдання самостійно й не зверталися по допомогу (10%). І причини були різні: небажання виконувати завдання, яке їх не зацікавило, невміння знайти правильне вирішення завдання тощо.

Було також зафіксовано, що діти як другого, так і третього року життя на різних заняттях і в різних ситуаціях діяли по-різному. У більшості випадків велику роль відігравали інтерес до виконуваної діяльності (50%), емоційний настрій самої дитини (32%), рівень складності поставленого завдання (10%) та інші причини (8%). Результати проявів самостійності дітей другого і третього років життя подано у табл.2.

Таблиця 2

**Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку самостійності в залежності від їх віку**

Рівні	Кількісний розподіл за віком (%)		
	2-й р.ж.	3-й р.ж.	Всього
Високий	6	9	7,5
Середній	49	44	46,5
Низький	45	47	46

Порівнявши результати виконання завдань дітьми другого і третього років життя, можна зробити висновки, що велику групу складають діти, які мають високий та середній рівень самостійності (55% – 2-й рік життя і 53% – діти 3-го року життя). Найменшу групу складають діти, які швидко справляються з поставленим завданням, проявляють незалежність у прийнятті рішень, не потребують допомоги дорослих у виконанні завдань. Такий рівень виконання завдань спостерігається як у дітей другого року життя, так і в дітей третього року життя (6% і 9% відповідно). Водночас велика кількість дітей має середній і низький рівні (94% – другий рік життя, 91% – третій рік життя).

Як показує якісний аналіз наведених у таблиці 2 даних, вік, виступаючи важливою детермінантою змістово-динамічних характеристик самостійності дитини раннього віку, водночас не є для них визначальним. Висновок впливає з того, що окремі діти другого року життя (49%) характеризуються вищими у порівнянні з представниками старшої вікової групи показниками самостійності. Це дає підстави говорити про те, що система вироблених впродовж

індивідуального життя установок дітей на розширення ступенів своєї свободи в ситуації вибору або на її жорстку регламентацію приписами дорослого, виступає важливішою за вік детермінантою, що визначає зміст та динаміку розвитку самостійності як інтегрованої властивості особистості.

Під час спостережень у повсякденному житті та на заняттях було помічено, що є деякі відмінності в проявах самостійної поведінки у дівчаток і хлопчиків. Протягом проведення дослідження значна увага приділялася впливу статі дитини на прояви її самостійності в різних видах діяльності. Також було відмічено, що хлопчики активніше включаються в гру, проявляють більше наполегливості в досягненні мети, особливо тоді, коли потрібно щось дістати або є бажання погратися іграшкою, якою грається хтось інший. Під час виконання експериментальних ситуацій було помічено, що хлопчики в більшості випадків швидше справлялися із завданнями, хоча допускали більше помилок. Дівчатка робили менше спроб, виконували завдання не поспішаючи, намагалися скласти будиночок і грибок точно за зразком.

Під час проведення третього експериментального завдання, коли треба було побудувати щось своє, більшість дівчаток викладали квіточки, будиночки, а хлопчиків – машинки, поїзд. На виконання завдань у більшості випадків хлопчики й дівчатка витрачали однакову кількість часу, хоча інколи хлопчики закінчували виконання завдання раніше, ніж дівчатка. Крім того, частіше засмучувалися своїми невдачами дівчатка, ніж хлопчики. Це можна пояснити більшою імпульсивністю дівчаток, їх більшою нестриманістю. У табл. 3. наводимо розподіл досліджуваних різної статі за рівнями розвитку самостійної поведінки хлопчиків і дівчаток.

**Таблиця 3**

**Розподіл досліджуваних різної статі за рівнями розвитку самостійності**

Рівень розвитку самостійності	Розподіл досліджуваних за ознакою статі (%)	
	Хлопчики	Дівчатка
Високий	7	5
Середній	54	50
Низький	39	45

Якісний аналіз наведених у табл. 3 даних засвідчує, що серед хлопчиків і дівчаток спостерігається майже однаковий рівень самостійності. Різниця між дітьми високого рівня складає 2%, середнього – 4%, низького – 6%. Вищий рівень за всіма показниками спостерігається у хлопчиків, але результати виявились порівняно

несуттєвими, що підтверджується попередніми дослідженнями науковців. Отже, за невеликою різницею, стаття не є досить суттєвим показником розвитку самостійності дітей раннього віку.

Порівнюючи результати, показані в табл. 3, можна побачити, що хлопчики більше проявляють незалежності у виконанні завдань, ніж дівчатка, хоча допускають більше помилок. Під час виконання завдань третьої експериментальної ситуації було зафіксовано, що дівчатка намагались декілька разів виконати завдання, змінюючи фігуру. Що стосується емоційного забарвлення, то дівчатка в основному більш негативно реагували на свої невдачі, часто засмучувалися. Хлопчики, коли в них щось не виходило, інколи відмовлялися виконувати завдання. Вони емоційно стриманіше реагували на зауваження експериментатора. Показник незалежності під час виконання завдань не набагато відрізнявся як у хлопчиків, так і в дівчаток.

Узагальнюючи вище сказане, можна стверджувати, що стаття і вік суттєво не впливають на розвиток самостійної поведінки дітей раннього віку. Інколи діти другого року проявляють більше незалежності й ініціативності, ніж третього року життя. На третьому році діти частіше просять допомоги, ніж на другому, хоча й не потребують її. Це можна пояснити звичкою дітей не обходитися без допомоги дорослих, які часто опікують своїх дітей. Крім того, на прояв самостійної поведінки впливає середовище, в якому знаходяться діти, інтерес дітей до виконуваної роботи, емоційний настрій самої дитини, складність чи легкість виконання поставленого завдання.

Отримані матеріали показали, що стиль поведінки дітей раннього віку в різних видах і умовах їх діяльності досить однотипний. Звідси, очевидно, можна зробити висновок про те, що становлення тенденції до самостійності в дітей раннього віку пов'язане не стільки з розвитком якихось спеціальних умінь дітей, скільки з їх особистісними якостями. Останні виявляє себе у намаганні шукати вихід із складної ситуації, яка зустрічається як у повсякденному житті, так і в різних видах діяльності, у позитивній спрямованості на результат, у переживанні успіху чи невдачі.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды/ Под ред Д.И.Фельдштейна. – М., Воронеж, 1995. – С.193-213.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избранные

- психологические труды/ Под ред Д.И.Фельдштейна. – М., Воронеж, 1995. – С.213-228.
3. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Институт практ.психологии, 1996. – С.84-86.
  4. Костюк Г.С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С.70-98.
  5. Леонтьев А.Н. К проблеме развития психики ребёнка // Избранные психологические произведения: В 2-х томах. – Т.1. – М., Просвещение, 1983. – С.23-47.
  6. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребёнка. – М.: Просвещение, 1972. – С.113-123, 170-174.

In the article the problem of becoming and forming of independence is considered as personality property of child of early age and age-old and sexual differences in the display of the indicated phenomenon.

**Keywords:** personality, child of early age, becoming, forming, age, subject activity.

*Отримано: 5.02.2010*

**УДК 159.913**

*А.В.Гусева, Л.Г.Комашко*

## **Кризисы социальных систем и психическое здоровье личности**

Статья посвящена анализу влияния кризиса социальных систем на психическое здоровье личности. Рассматриваются различные подходы к определению сфер данного влияния и объяснения их механизмов, обозначаются последствия, которые производятся ими.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, психическое самочувствие, личность, кризис, стресс, стресс социальных изменений, психическая дезадаптация, идентичность, кризис идентичности, финансово-экономический кризис.

Статья посвящена анализу влияния кризиса общественных систем на психическое здоровье личности. Рассматриваются различные

психологические подходы к определению сфер данного влияния и объяснению их механизмов, намечаются последствия, продуцируемые ими.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, психическое самочувствие, личность, кризис, стресс, стресс социальных изменений, психическая дезадаптация, идентичность, кризис идентичности, финансово-экономический кризис.

**Актуальність.** Проблема психічного здоров'я людини одна з головних проблем сучасної дійсності. Тривалий характер негативних соціальних процесів, соціально-економічні, політичні, культурологічні перебудови в суспільних системах викликають протидію природної суті людини, відображуючись у дестабілізації психічного стану особистості. Розпад звичних соціальних зв'язків, безліч внутрішньоособистісних, міжособових, міжгрупових конфліктів призводять до невротизації особистості і вимагають особливої уваги фахівців.

Сучасна соціально-економічна ситуація розвитку світової спільноти багато в чому всупає у протиріччя зі звичними способами мислення, відчуття, поведінки і діяльності людини. Вона, по суті, позбавляє людину можливості використовувати свій досвід і досвід поколінь у побудові стратегій подолання виникаючих труднощів і викликає зростання психологічної травматизації.

У сучасній науковій літературі, присвяченій дослідженню впливу кризисних станів у суспільних системах на психіку індивіда, політичні, ідеологічні, економічні, національні (расові, етнічні) кризи відносять до криз у великих групах і наділяють їх функціями, що дестабілізують психіку [6].

Стрес соціальних змін, в якому можна виділити соціально-психологічну і економічну складові, продукує зменшення чисельності населення у результаті зниження середнього віку життя, зниження народжуваності; зростання загальної і нервово-психічної захворюваності; зміна її структури у бік збільшення захворювань з важкою течією та завершенням, перш за все – психосоматичних захворювань; зростання інфекційної захворюваності; зростання професійної захворюваності та індустріального травматизму через зниження уваги до охорони праці й техніки безпеки унаслідок необхідності зменшення виробничих витрат і згоди людей працювати в шкідливих і небезпечних умовах; зростання всіх видів соціальних девіацій: злочинності, алкоголізації, наркотизму, проституції, самогубств – і захворюваності та смертності, що пов'язані з цими причинами; економічна (матеріальна) депривація великих груп населення, що призводить до зубожіння, пов'язаного з браком коштів на повноцінне

харчування, одяг, ліки, засоби особистої гігієни, оплату житла; нездатність інститутів контролю нейтралізувати негативний вплив соціальних змін на суспільне здоров'я в своїх сферах діяльності (економіка, право, промисловість тощо) [5].

Важкий перехідний стан різних суспільних систем, що характеризується загостренням міжособових, міжгрупових відносин, приводить людину до ситуації емоційного і розумового стресу. Передбачається, що такого роду кризи створюють потенційну або реальну загрозу задоволенню фундаментальних потреб і ставлять перед людиною проблему, від якої вона не може відмахнутися і яку не може вирішити в короткий час і звичним способом. Кризи соціального середовища, будучи зовнішніми по відношенню до людини, у міру свого розвитку і посилення впливу продукують розвиток внутрішніх особистісних криз.

Необхідність перегляду своїх уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу створює стресову ситуацію, вплив якої поширюється: на особистість (виникнення тривоги, агресії; депресивні стани, апатія; відчуття провини, самоти, сорому, розгубленості; підвищена дратівливість, постійна напруга, низька самооцінка та ін.); на поведінку в цілому (високий відсоток травматизму, розвиток залежної поведінки самих різних видів - наркоманії, алкоголізм, азартні ігри та ін., емоційні зриви, порушення харчової поведінки, порушення сну, порушення мови, імпульсивна поведінка, раптові напади тремору всього тіла та ін.); на здоров'я (розвиток цілого ряду психосоматичних захворювань, які, залежно від вигляду і важкості кризисного стану, можуть носити лавиноподібний характер розвитку: бронхіальна астма, ішемічна хвороба серця, виразкова хвороба шлунку і дванадцятипалої кишки, гіпертонія, цукровий діабет і т.ін.; постійні болі в спині і грудях невиясненої етіології, непритомність і запаморочення, хронічне безсоння, головні болі мігренозного характеру та ін. [4; 6].

Наукою доведено, що вплив психогенів на психіку людини носить системний, багаторівневий характер. Так, тривалі тривожні, депресивні, дратівливі стани особистості викликають зміни в її поведінці і діяльності, дестабілізують роботу людського організму, викликаючи тим самим порушення загальної картини психічного здоров'я.

Якщо психічне здоров'я розглядати як стан благополуччя, при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, справлятися із звичайними життєвими стресами, продуктивно і плідно працювати (визначення ВОЗ), тоді психічне нездоров'я – це результат відсутності всього вище перерахованого [4].

Більшість вітчизняних дослідників вважають, що критичні життєві події можуть викликати не лише психологічні проблеми і труднощі, але і потенціювати розвиток клінічно оформлених психічних розладів (Ю. В. Попов, 1992; Т. Б. Дмитрієва, Б.С. Положий, 1994; В. А. Абрамов, 1995; Ц. П. Короленко, 1995 та ін.). В кінці століття були проведені дослідження в 15 економічно найбільш розвинених країнах світу, які переконливо показали катастрофічне зростання соціально детермінованих психічних і поведінкових розладів (Петраков Б. Д., 1995). Ю.Мель стверджує, що 40% неврозів в східних землях Німеччини, тобто на території колишньої ГДР, доводиться на очевидні наслідки соціального перелому, що стався після розпаду СРСР [3].

Про обумовленість психічного здоров'я – нездоров'я впливом чинників зовнішнього середовища говорили представники біхевіорального, гуманістичного, екзистенціального напрямів в психології. Так, наприклад, якщо представники психоаналітичного підходу (З.Фрейд, К.Юнг) передбачали, що кожна людина виступає носієм того або іншого “патоса”, потенційної хвороби, переходу якого в “нозос” – актуальну хворобу – перешкоджає збалансований режим функціонування механізмів психологічного захисту і компенсації в індивідуальній психодинаміці (крім психоаналізу дану точку зору підтримували і гуманітарно-феноменологічні напрями в психіатрії), то завдяки психології навчання Скиннера з'явилось інше, в порівнянні з психоаналітичним, розуміння психічних розладів: відхилення поведінки не є наслідком дефекту в самій особистості, вони – результат прямої дії несприятливих умов довкілля, регулюючих поведінку (Ullmann & Krasner, 1969). Для біхевіорізма характерне зведення особистості до її соціального функціонування і до визначення норми або здоров'я через поняття рівноваги з середовищем, з використанням таких критеріїв, як адаптація, стабільність, успішність, продуктивність, конформність (Б.Скиннер) [4; 6].

Психіатр Томас Сас (Szasz, 1960) також головною умовою, відповідальною за психічне здоров'я особистості, вважає сім'ю і суспільство в цілому: центральний дефект не в особистості, а в соціальних групах або в суспільстві. Думка, що соціальні умови є не лише причинами індивідуальних розладів, але самі є дійсним розладом, висловлювалася представниками родинної терапії (ср. Hoffmann, 1982) і прибічниками інших міжособистісних моделей (Sullivan, 1953; Kiesler 1982). Порушення полягає в соціальній системі, в інтеракції, комунікації і стосунках членів системи суспільства між собою. Відхилення в окремих осіб – лише слідство

або вираження цього соціального, не індивідуального “базисного порушення” [5].

Події середовища – це істотна зміна в обставинах розвитку, що сталася не по волі людини. І, незважаючи на те, що оцінка цих подій, ствлення до них і, як наслідок, поведінка в них визначається самою людиною, виходячи з системи його особових особливостей, існує безліч доказів того, що всі люди без виключення “відгукуються” на виклик кризової ситуації. З точки зору гуманістичної психології А. Маслоу, це, так би мовити, наслідок неможливості задоволення основних людських потреб в кризовій ситуації соціального середовища: фізіологічних; потреб в безпеці і захисту; у приналежності і любові; у самоповазі; у самореалізації і самоактуалізації. Коли умови життєдіяльності несприятливі, навколишня дійсність має загрозливий характер, відсутня стабільність, організованість, закон і порядок, фруструються всі здібності людини, у тому числі і до задоволення потреб.

Дані ідеї були розвинені рухом Людського Потенціалу (Есаленський інститут, США) в концепції “позитивного психічного здоров’я”, в якій робився акцент на специфічно людському способі існування. У центр цього підходу був поставлений аналіз здорового функціонування як позитивного процесу, що має самостійну цінність і змістовно описується через поняття самореалізації, самоактуалізації (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Ш. Бюллер), повноцінного людського функціонування (К. Роджерс), автентичності (Дж. Бюдженраль), прагнення до сенсу (В. Франкл) та ін. [4; 5]

Стрімкі політичні, соціально-економічні і культуральні зміни завжди супроводжуються погіршенням психологічного стану населення. Дія соціальних змін на здоров’я будь-якого суспільства універсально шкідлива. Дані соціологічних опитів свідчать про наростання у такі періоди тривожності, песимістичних установок, “екзистенціального вакууму”, відчуття соціальної незатребуваності і втрати перспективи у переважній більшості респондентів (В.І.Полтавець, М.К.Белінська, 1994; Б.С.Положий, 1995; Є.І.Головаха, 1997) [5].

Психічна дезадаптація в ситуації кризи суспільних систем обумовлена переживанням кризи ідентичності. Етнічні, культурологічні, соціальні, ідеологічні і політичні чинники взаємодіють так, що не лише вимагають змін в соціальному мисленні людини, але і передбачають загострення проблем самоідентифікації, особистісної категоризації образу Я [3]. Порушується сприйняття особистістю себе, свого образу, втрачається відчуття себе як особистості.



Сучасна криза ідентичності виявляє себе в різних формах: депресія і апатія, безглузда жорстокість, різні форми залежності і безпорадності, прагнення втекти від реального світу, прояви надлишкової владності, різні форми містицизму, нігілізму і нарцисизму, в алкоголізмі, вживанні наркотиків, сексуальних збоченнях. Ця тенденція веде до негативної автономії, дезинтеграції і відсутності життєвих планів, тобто до втрати ідентичності. Б.С. Положий відзначає, що вона виявляється у кожній окремої людини по-різному і виділяє чотири варіанти кризи ідентичності: апатичний, диссоціальний, або агресивно-деструктивний, негативістичний, або пасивно-агресивний, і магічний варіант [6].

Апатичний варіант – складає близько 40% всіх виявлених випадків кризи ідентичності. Клінічно він проявляється тривожно-депресивними розладами, втратою життєвої перспективи, зниженням активності і цілеспрямованості, відходом в світ своїх переживань, зниженням самооцінки, замкнутістю, пасивним очікуванням вирішення своїх проблем. Цей стереотип поведінки сприяє розвитку соціально-побутової і професійної дезадаптації.

Диссоціальний, або агресивно-деструктивний, варіант – складає близько 12% від всіх виявлених випадків кризи ідентичності. В цих осіб переважає афект злості, дисфоричність, тенденція до руйнівної поведінки і безкомпромісних думок. Мислення набуває надцінного, а в деяких випадках і параноїчного характеру. Слід зазначити, що, з одного боку, вони легко піддаються впливу лідерів, а з іншого боку, вони самі є потужним індуктором в натовпі. Через ці особливості, дані особи часто примикають до екстремістських угруповань, є активними учасниками різних акцій, додаючи їм агресивно-деструктивного характеру. Крім того, їх часто можна бачити в кримінальному середовищі.

Негативістичний, або пасивно-агресивний, варіант – складає близько 27%. Ці особи панічно бояться всього нового, песимістично сприймають будь-які економічні і соціальні новації, вони постійно переживають почуття незадоволення, не роблячи при цьому нічого для зміни обстановки. Їх пасивні протестні реакції полягають найчастіше в постійному буркотінні, критиці, пасивному протистоянні впровадженню нового.

Магічний варіант – складає близько 21% від всіх осіб з кризою ідентичності. В цих осіб переважає магічне мислення, яке формує поведінку, світогляд і весь стиль їх життя. Їх відрізняє підвищений інтерес до метафізичних проблем, до всього ірраціонального і паралогічного.

Дослідники відзначають, що в періоди суспільних потрясінь суспільству в цілому властива “метафізична ураженість” (активний

інтерес до астрологів, екстрасенсів, чаклунів, ясновидиць і тому подібне), і пояснюють це тим, що магічний стиль мислення має характер захисного психологічного механізму і знижує рівень тривоги і напруженості [6].

Криза ідентичності багато в чому обумовлена тим, що ми живемо в товаристві підвищеного ризику не лише у сфері екології і політики, але й економіки. Коли основою економічної системи стає не поточна потенційна суб'єктивна корисність блага, а бажання самостверджуватися на індивідуальному і колективному рівнях. Залежність психічного самопочуття від матеріальних благ, точніше, їх кількості, у сьогоденному світі набуває не досягнутих масштабів. І хоча споживча позиція людства дедалі все більше занепокоює передову світову спільноту, питання виживання в умовах фінансово-економічної кризи в деяких країнах є найактуальнішим, оскільки значна кількість населення цих держав не має можливості задовольнити свої первісні фізіологічні потреби, не кажучи вже про вищі потреби особистості [2].

З метою дослідження впливу фінансово-економічної кризи як одного з видів криз суспільних систем на особу, її самопочуття, настроїв, соціальну активність і взаємини з оточуючими людьми нами було проведено дослідження молодіжної думки з цього приводу. Анкетування пройшли 100 респондентів – студентів Міжрегіональної Академії управління персоналом різних факультетів у віці від 17 до 21-го року. Його результати представлені в таблиці № 1.

*Таблиця 1*

Вопросы	Ответы				
1. Повлияли ли негативно финансово-экономический кризис на материальное положение Вашей семьи?	а) да;	б) нет;	в) затрудняюсь ответить		
	52%	27%	21%		
2. Как Вы считаете, оказал ли финансово-экономический кризис влияние на Ваше физическое и психологическое самочувствие?	а) да, и на физическое, и на психическое;	б) да, в большей степени на физическое;	в) да, в большей степени на психологическое;	г) не оказал	
	9%	6%	31%	54%	

3. Как Вы могли бы в целом оценить своё эмоциональное состояние (настроение) в период “до” и “во время” кризиса?	До:	а) скорее позитивно, чем негативно;	б) позитивно;	в) скорее негативно, чем позитивно;	г) негативно;	д) затрудняюсь ответить
		41%	39%	9%	4%	7%
	Во время:	а) скорее позитивно, чем негативно;	б) позитивно;	в) скорее негативно, чем позитивно;	г) негативно;	д) затрудняюсь ответить
		20%	15%	32%	13%	20%
4. Ваша личностная и социальная активность во время кризиса:	а) повысилась;	б) понизилась;	в) не изменилась;			
	24%	11%	65%			
5. Повлияли ли экономический кризис на особенности Вашего взаимодействия с окружающими людьми?	а) да, позитивно;	б) да, негативно;	в) не повлиял;	г) затрудняюсь ответить		
	7%	6%	72%	15%		

Результати анкетування свідчать, що фінансово-економічна криза негативно вплинула на матеріальне положення більш ніж половини респондентів (52%). 21% респондентів важко відповісти на дане питання і лише 27% респондентів відповіли негативно. Аналіз результатів на питання про вплив фінансово-економічної кризи на фізичне і психологічне самопочуття продемонстрував високу кореляцію з результатами відповідей на попереднє питання: самопочуття осіб, чиє матеріальне положення постраждало від фінансово-економічної кризи також постраждало: 46% з 51% респондентів відповіли ствердно, з них 9% респондентів відповіли, що і на фізичне, і на психічне; 6% – більшою мірою на фізичне; 31% – більшою мірою на психологічне; 54% відповіли, що не вплинув. Відповіді на наступне питання фіксують чіткі відмінності в емоційному стані респондентів у період “до” і “під час” кризи: до кризи свій емоційний стан оцінювали позитивно 41% респондентів, під час – 20%, негативним до кризи емоційний стан називали 13% респондентів, під час – 45%. Важко оцінити свій емоційний стан до кризи – 7% респондентів, під час – 20%. Соціальна активність за результатами проведеного опитування не змінилася в більшій кількості респондентів – 65%, підвищилася в 24%, знизилася в 11%. Змін у взаєминах з оточуючим не спостерігають 72%

респондентів, 7% говорять, що взаємини покращали, 6% – що погіршали і 15% респондентів важко відповісти на дане питання.

Звертаємо увагу на те, що дана анкета-опитувальник спрямована на збір первинної інформації і, по суті, може виявити лише тенденції в переживанні фінансово-економічної кризи молоддю. Зрозуміло, що інформація носить суб'єктивний характер, проте не можна не відзначити, що по результатах, отриманих в ході дослідження, чітко просліджується залежність оцінки респондентів свого емоційного стану, психічного і фізичного самопочуття від зовнішньої по відношенню до індивіда ситуації фінансово-економічної кризи. Цікавим є те, що при цьому більшість респондентів не відзначають негативного впливу фінансово-економічної кризи на власну активність і міжособові взаємини. Визначення чинників такої поведінки респондентів складає завдання для подальшого дослідження.

### **Список використаних джерел**

1. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности: Учебное пособие / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
2. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. – Ростов –на –Дону: Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999.
3. Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 69-78.
4. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология: Курс лекций / Л.А.Пергаменщик. – Минск, 2003
5. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с: ил. – (Серия “Учебник для вузовк”.)
6. Юрьева Л.Н. Кризисные состояния: Монография / Л.Н. Юрьева. – Днепропетровск: Арт-Прес, 1998. – 164 с.

This article covers the analysis of the influence of society systems crisis on mental health of a personality. The diverse psychological approaches introduced here are aimed to identify this influence areas and to explain their mechanisms, indicating the consequences produced by them.

**Key words:** mental health, mental state, personality, crisis, stress, stress under social changes, mental / psychic disadaptation, identity, identity crisis, financial and economic crisis.

*Отримано: 11.02.2010*

## Моральні цінності як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів

У статті розглянуто моральність як професійно важливу рису особистісної зрілості майбутніх психологів. Описано результати дослідження моральних цінностей серед студентів-психологів.

**Ключові слова:** моральність, цінності, професійно значуща характеристика, особистісна зрілість, майбутній психолог.

В статье рассмотрена нравственность как профессионально значимая черта личностной зрелости будущих психологов. Описаны результаты исследования моральных ценностей среди студентов-психологов.

**Ключевые слова:** нравственность, ценности, профессионально значимая характеристика, личностная зрелость, будущий психолог.

У теперішній час суспільно-економічних перетворень виникає потреба у висококваліфікованих фахівцях, які володітимуть не лише відповідними професійними знаннями, вміннями і навичками, але і професійно значущими характеристиками особистості. Це забезпечить виконання ними професійної діяльності на якісно вищому рівні. Особливо важливим особистісний компонент є для професії психолога, діяльність якого передбачає постійну взаємодію з іншими людьми. Підґрунтям для професійної діяльності психолога є моральність його поведінки, ціннісні орієнтації, що служитимуть орієнтиром для подальшої поведінки клієнта.

Моральність як професійно значущу характеристику психолога вивчали Л. Ф. Бурлачук, Дж. Б'юдженталь, С. А. Грищенко, Р.С. Немов, В. Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Л. В. Скрипко, Н. В. Чепелева, Е. Фром та ін. Разом з тим, моральність як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутнього психолога досліджена недостатньо. Це стало метою для написання статті – вивчити моральні цінності як професійно значущу характеристику особистісної зрілості майбутніх психологів.

Про важливість моральності для особистості говорили багато дослідників. Представники вершинної психології (екзистенціалісти і гуманісти) вважають, що предметом психологічного дослідження повинні виступати вищі цінності, духовні орієнтири, моральність [5, с. 21]. Представники гуманістичної етики вказують, що людина

здатна пізнати добро і діяти згідно з природною і силою своїх можливостей [7, с. 162]. Е. Фром зауважує, що людина стає злою, якщо необхідні для її росту і розвитку умови відсутні. Зло не існує незалежно, саме по собі, а є відсутністю добра, результатам невдачі у житті [7, с. 167]. За словами Б. С. Братуся, моральна орієнтація складає суть нормального розвитку людини, є критерієм і відображенням її особистісного здоров'я. Е. Фром вважає, що при наявності певної моральної проблеми, виникає відповідний тип неврозу. Неврози – це вираження моральних проблем, а невротичні симптоми виникають як наслідок невіршених моральних конфліктів [7, с. 172].

Моральність складовою характеристикою особистісної зрілості вважають А. О. Реан (“ведення етичного образу життя”), А. Маслоу (“міцні етичні стандарти”) та ін. О. С. Штепа включає моральний аспект у визначення особистісної зрілості: “особистісна зрілість характеризується феноменом самодетермінації і у кризових ситуаціях забезпечує людині можливість вибору моральних цінностей як пріоритетних” [8, с. 8]. О. С. Штепа пов’язує особистісну зрілість з високим моральним розвитком. За словами В. Філіппової, особистісна зрілість також включає в себе ті властивості особистості, які перш за все пов’язані з засвоєнням моральних норм. Змістом особистісної зрілості О. С. Штепа вважає відповідальну побудову людиною власного життя згідно з загальними моральними принципами та особистою місією [9].

За А. Маслоу, особистісну зрілість можна охарактеризувати рисами людей, які самоактуалізуються, серед яких є *незалежність від культури і оточення (автономія)*, самодостатність, демократичні відносини та цінності; *етика і цінності: вони володіють міцними етичними стандартами, але їх цінності формуються на основі прийняття людської і власної природи, включаючи власний унікальний потенціал*. За словами А. Некрасова, зріла особистість має певну систему цінностей, усвідомлює і виконує завдання свого життя.

Представник диспозиційної теорії особистості Г. Олпорт описав зрілу особистість такою рисою, як єдина життєва філософія, що надає людині значимість і смисл всьому, що вона робить. Для багатьох людей ця риса має релігійний відтінок, проте це не обов’язково. Тому інколи до критеріїв зрілої особистості відносять диференційоване релігійне відчуття і совість [5]. А. Г. Ковальов також вважає, що зріла особистість підходить до кожного питання з власних принципів, регулятором її поведінки стає совість. На думку Е. Фрома, совість – це наш власний вплив на самих себе [7, с. 126]. Він виділяє гуманістичну і авторитарну совість. Гуманістична совість –

вираження самокорисливості, цілісності, повноти, самостійності і морального здоров'я, тоді як авторитарна совість пов'язана з підкоренням, покійністю, принесенням себе в жертву, обов'язком чи "соціальною пристосованістю" [7, с. 127]. Навчитися розуміти голос совісті важко, оскільки, по-перше, потрібно вміти слухати себе, по-друге – це вимагає здібності залишатися наодинці з собою, що складає труднощі для багатьох людей [7, с. 127-128].

За словами К. О. Абульханової-Славської, зріла особистість, з гармонійною, непротивічливою системою ціннісних орієнтацій, якщо вони не співпадають з відносинами, що склалися у групі, здатна активно протистояти їм, не лише відстоювати свою думку, але навіть перебудувати відносини у цій групі [1]. Автономність виявляється у навчінні довіряти власним судженням і діяти відповідно до них, у наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей. К. О. Абульханова-Славська вважає, що основу для реалізації етичних принципів зріла особистість закладає при спілкуванні з оточуючими [1]. Тому трансценденти, як їх назвав А. Маслоу, фанатично концентруються на власних цінностях і не сприймають досвід інших людей. За словами Л. В. Копець, зріла особистість діє на основі своєї системи цінностей, що формувалася роками, а не під впливом ситуативних факторів.

З одного боку, зріла особистість активно шукає спілкування, що відповідає її життєвим цінностям, а з іншого – уникає спілкування, що йде з ним врозріз. Тим самим закладається основа для реалізації етичних принципів [1, с. 156-157]. Таким чином, вибір партнерів по спілкуванню зріла особистість здійснює залежно від власних етичних цінностей: підтримує зв'язки з високоморальними людьми, які відображають та розуміють і її етичні критерії. Разом з тим, "моральна неспроможність" в розумінні гуманістичної етики пов'язується з неможливістю набути зрілості.

На думку О. О. Бодальова, якщо людина, котра досягла повноліття, поводить себе в різних ситуаціях відповідно до загальнолюдських норм моралі, і основні цінності життя стали її власними цінностями, то це свідчить про її особистісну зрілість [2]. Якщо людина одних норм та цінностей дотримується, а інші ігнорує, то вона особистісно є зрілою лише частково. Тобто однією з ознак особистісної зрілості О. О. Бодальов вважає сталість і дотримання загальнолюдських цінностей і норм моралі.

До психологічних рис зрілої особистості Л. П. Овсянецька відносить сформовану смислопошукову і ціннісно-смыслову сферу життя особистості (розуміння чого "Я хочу" і чого "Я прагну"), наявність чесності, моральності. За словами І. В. Булиги, індиві-

дуальна цілісна картина зрілості людини включає в себе зміни в мотиваційній сфері особистості, що обумовлюють домінування загальнолюдських цінностей; зростання уміння на рівні інтелекту планувати і здійснювати “діяння”, які відповідають духу цих цінностей. Особистісний ріст – розуміння і здійснення сенсу власного життя через набуття особистісного досвіду, який включає в себе самопізнання та інтерналізацію більшою мірою загальнолюдських цінностей, таких, як відкритість, довіра, прийняття, свобода, природність, демократичність, незалежність, вчинковість і т.д.

За словами В. О. Татенко, “вчинковість” позначає індивідуально неповторний, ціннісно-смысловий, культурно-особистісний вектори суб’єктної активності людини в їхньому сутнісному вимірі. Тому О. А. Лукасевич визначила вчинок як унікальний спосіб сутнісної самореалізації людини, акт її творчого, душевно-духовного волевиявлення, форму творення і носія моральних цінностей. За словами В. М. Русалова, незрілий суб’єкт руйнує суспільство, знищує його духовні цінності.

Моральність є підґрунтям професійної діяльності психолога. Це відображено в Етичному кодексі психолога. У Кодексі сказано: “цей нормативний акт є гарантом високопрофесійної, гуманної, високоморальної діяльності психологів. Цей Кодекс – система етичних норм, правил поведінки, що склалися у психологічному співтвористві й регулюють його життєдіяльність”. Український Етичний кодекс психолога складається з таких розділів: відповідальність, компетентність, захист інтересів клієнта, конфіденційність, етичні правила психологічних досліджень, кваліфікована пропаганда психології, професійна кооперація. Таким чином, Кодекс відображає етичну сторону професійної поведінки психолога, що зобов’язує його вдосконалювати власні моральні якості.

Основним з моральних принципів психолога є нерозголошення ним професійної таємниці. У моделі діяльності практичного психолога за Алланом — Абрамовою вказано, що конфіденційність у роботі кваліфікованого психолога присутня завжди; він чітко рефлексує на зміст отримуваної психологічної інформації, її значення для клієнта, уміє зберігати професійні таємниці, несе відповідальність за власні слова. Дотримання принципу конфіденційності викликає у клієнта довіру до психолога. За словами Л. Ф. Бурлачука, дотримання інтересів клієнта вимагає тримати в таємниці все, що відбувається під час сеансу, за виключенням випадків, що загрожують життю чи здоров’ю клієнта або його оточення.

Комітет з підготовки в галузі клінічної психології при Американській психологічній асоціації в сорокові роки минулого століття



склав перелік критеріїв, необхідних для успішного здійснення діяльності практичного психолога. До таких характеристик особистості ефективного психолога належить спроможність розрізняти моральні цінності. У 1964 р. Комітет з нагляду і підготовки консультантів США встановив шість якостей особистості, необхідних консультанту: довіра до людей, пошана цінностей іншої особистості, проникливість, відсутність упереджень, саморозуміння, свідомість професійного обов'язку. О. О. Бодальов вважає, що професія психолога обумовлює, що цей фахівець на мотиваційно-емоційному рівні буде ставитися до іншої людини як до найвищої цінності [2]. Надати реальну психологічну допомогу людині, яка потребує емпатії і підтримки, здатний психолог, у системі особистісних та професійних цінностей якого домінує гуманістична складова. Т. М. Данилова розглядає гуманістичну спрямованість як багатокомпонентне утворення, у структуру якого входить збалансована система екзистенціально-гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій.

Р. С. Немов виділив такі якості психолога-консультанта, як дотримання у своїй поведінці моральних, етичних норм, відмова від моралей та оцінювання ситуації клієнта. Л. Ф. Бурлачук також вважає, що психолог не повчає і не вказує на "праведний шлях". Е. Фром зауважує, що "аморальний психолог не володіє абсолютними чи вічними критеріями оцінки вчинків як правильних чи неправильних" [7, с. 413]. Таким чином, моральність – основа професійної діяльності психолога. Проте моральність не означає моралізування, повчання клієнта, який прийшов по допомогу, а не на лекцію з виховання. Психолог – це помічник, а не вчитель. Його завдання – допомагати, а не повчати.

Дж. Б'юдженталь вважав, що принципово важливим атрибутом зрілого психотерапевта є зобов'язання – це ставлення, емоційний вклад і готовність відповідати, реалізуючи свої цінності [3, с. 233-234]. За словами С. А. Грищенко, значущими для ефективно-психологічної допомоги є високий рівень культури та професійної підготовки психолога, збалансованість та задоволення власних базисних цінностей. На думку Л. В. Скрипко, найбільш інформативними для прогнозу успішної діяльності і адаптації психолога за критерієм вираженості особистісних властивостей є ціннісні орієнтації. Н. І. Пов'якель до структури саморегуляції професійного мислення психолога-практика віднесла ціннісну та мотиваційно-цільову підструктуру поряд з емоційно-вольовою, особистісною, когнітивною (інтелектуальною) та операціонально-технологічною підструктурами [4].

Як стверджував автор концепції логотерапії В. Франкл, основною рушійною силою особистісного зростання є прагнення людини до пошуку і реалізації сенсу життя [6]. Згідно з логотерапією, люди досягають смислу життя трьома різними способами: 1) через діяльність; 2) через переживання цінностей; 3) через страждання [6]. В. Г. Панок вказує, що професійно важливими рисами майбутнього психолога є: психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії, побудована на ньому структура цінностей [4, с. 6-7]. На думку В. Г. Панка, Н. В. Чепелевої, важливими у структурі особистості практичного психолога є також особистісні смисли, життєві і світоглядні позиції, що зумовлюють вибір цієї професії [4, с. 234].

Взаємозв'язок між смисложиттєвою проблематикою і професійним становленням показує, що включення професійної діяльності в систему смисложиттєвих орієнтацій забезпечує об'єктивно високу ефективність праці, творчий підхід до виконання своїх обов'язків, орієнтацію на досягнення і самовдосконалення, а також суб'єктивне позитивне ціннісно-смислове, а у найвищому варіанті прояву – смисложиттєве ставлення до професії. Ціннісне ставлення людини до професійної діяльності характеризується внутрішніми процесуально-результативними мотивами, коли предмет діяльності стає для людини єдино суттєвим стимулом діяльності. Останніми роками проведено ряд досліджень, в яких вивчалися зв'язки між сенсом життя і досягненнями людини-професіонала, особливо психолога, оскільки він допомагає у пошуку сенсу життя іншим, а отже, повинен сам бути зорієнтований у смисложиттєвих цінностях.

Експериментальне вивчення особливостей моральних цінностей майбутніх психологів проводилося за такими методами: багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи, автонаративи “Книга про моє життя” і “Я – психолог-професіонал”, самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома, контент-аналіз визначення “особистісна зрілість” майбутніми психологами (частота вживання поняття “моральні цінності”).

Практикуючий психолог працює в особливій системі професійних відносин “людина–людина”, де потрібно допомагати клієнту у розв'язанні кризових ситуацій, у пошуку ним екзистенційних цінностей. Тому психолог повинен мати сформовану систему екзистенційних цінностей, яка визначає трансценденційну спрямованість людини, а отже, і її особистісну зрілість, що відіграє для психолога вирішальне значення при наданні психологічної допомоги.

Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома складається зі 126 пунктів. Кожен пункт поєднує два судження ціннісного і поведінкового характеру, з яких досліджуваному потрібно вибрати твердження, яке найбільше підходить його звичній поведінці, відповідає його точці зору. Однією з 14 шкал тесту є ціннісна орієнтація. Ціннісна орієнтація характеризує ступінь прийняття цінностей, що властиві особистості, яка самоактуалізується. Результати вивчення особливостей ціннісної орієнтації виявили, що 74,7% респондентів мають середній рівень її вираженості, 17,9% опитаних – високий, а низький рівень властивий 7,4% майбутніх психологів. Отже, ступінь прийняття цінностей, що властиві особистості, котра самоактуалізується, в досліджуваних знаходиться переважно на середньому рівні.

За опитувальником особистісної зрілості О. С. Штепи про наявність власної, незалежної від інших системи цінностей свідчить шкала “Автономність”, що знаходиться на середньому рівні вираженості (79% респондентів). Низький рівень автономності властивий 7,7% опитаних, а високий – 13,3% респондентів. Автономність характеризує вміння майбутніх психологів довіряти власним судженням і діяти відповідно до них.

Моральні цінності майбутніх психологів досліджувалися за багатофакторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла. Одним з 16 факторів є фактор G, що свідчить про наполегливе прагнення до дотримання моральних вимог. G+ – сила “Над-Я” (моральність, совісливність, відповідальність, дисциплінованість), а G– – слабкість “Над-Я” (недобросовісність, безвідповідальність). Особистість з високою оцінкою за фактором G (G+) має розвинуте почуття відповідальності, обов’язкова, добросовісна, не порушує правил, порядна не тому, що це вигідно, а тому, що вона не може чинити інакше через свої переконання. Особистість з низькою оцінкою за фактором G (G–) виявляє слабкий інтерес до суспільних стандартів і не докладає зусиль для виконання суспільних норм і вимог, може презирливо ставитись до моральних цінностей і заради власної вигоди здатна на нечесність і обман. За результатами дослідження, 25,5% респондентів мають низькі показники за фактором G (G–), 65,3% опитаних – середні, а 9,2% досліджуваних характерні високі показники (G+). Отже, більшість майбутніх психологів мають середній рівень вираженості моральних цінностей.

За фактором G отримано найбільш високі показники за низьким рівнем вираженості (25,5%) поряд з факторами Q2 (45,9%) і B (34,7%). Це свідчить про соціабельність, недостатнє логічне мислення, недобросовісність досліджуваних. Середнє значення за

фактором G складає 4,95 з максимальних 10 стенів. Профіль особистісних характеристик за опитувальником Кеттелла зображено на рисунку 1.



*Рис. 1. Графічне зображення профілю особистісних характеристик майбутніх психологів за опитувальником Кеттелла*

Фактори:

1 – А	5 – F	9 – L	13 – Q1
2 – В	6 – G	10 – M	14 – Q2
3 – С	7 – Н	11 – N	15 – Q3
4 – Е	8 – I	12 – O	16 – Q4

Отже, з рисунку 1 можна зробити висновок, що найбільш високі середні значення мають фактори Q1 (6,95), А (6,71), F (6,5), а найнижчі – фактори Q2 (4,08), В (4,13) і G (4,95).

Часто для пояснення особистісної зрілості студенти п'ятого курсу використовували характеристики: “власна система цінностей”. На першому курсі найчастіше як пояснення власної зрілості вживали характеристики: наявність певних цінностей, поглядів, самостійність. Серед студентів четвертого курсу рідше зустрічаються пояснення особистісної зрілості за допомогою цінностей, переконань, ідеалів, цілей в житті.

Майбутні психологи четвертого курсу в автонаративі “Книга про моє життя” пишуть: “В книзі розповідається про змінені цінності”. Я-ідеальне має найвищі показники на першому і п'ятому курсах, що свідчить про недостатню визначеність ідеального образу Я цих

психологів. Це може бути пов'язано з їх “критичними” термінами навчання: перший курс лише розпочинає професійну підготовку, а п'ятий курс уже закінчує, через що відбувається кардинальна зміна цінностей, а отже, і ідеального Я-образу. Більш ясно і диференційовано уявляють Я-ідеальне студенти “проміжних курсів”, де перелом цінностей не такий суттєвий.

Досліджувані писали твір-роздум на тему “Я–психолог-професіонал”. Критеріями для контент-аналізу твору виділено професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Проаналізовано частоту використання виділених критеріїв відносно Я-образів “Я–теперішній професіонал” і “Я–майбутній професіонал”. Крім цього, обчислено загальну частоту використання інформативних одиниць за виділеними критеріями. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Контент-аналіз твору-роздуму “Я–психолог-професіонал”  
(кількість інформативних одиниць за критеріями (у %))**

№ з/п	Критерії	Частота використання		Заг. част. викор.	Ранжу- вання (№з/п)
		Я-теп.	Я-майб.		
1	Позитивна Я-концепція	3,8	0,6	1,3	4
2	Відповідальність	3,8	2,6	2,8	5
3	Аутентичність	1,3	–	0,3	1
4	Незалежність	7,5	2,6	3,6	6
5	Саморегуляція	–	7,1	5,6	7
6	Інтелектуальність	31,6	30,2	30,5	11
7	Креативність	–	0,3	0,3	1
8	Прагнення до самоактуалізації	1,3	22,5	18,2	9
9	Соціабельність	24,1	18	19,2	10
10	Трансценденція	2,5	0,3	0,8	2
11	Моральність	24,1	14,5	16,4	8
12	Психічне здоров'я	–	1,3	1	3

Отже, моральність входить до складу Я-образів “Я–теперішній професіонал” і “Я–майбутній професіонал” на всіх курсах, найбільше на неї вказували випускники. Переважає кількість інформативних одиниць моральності за образом “Я–теперішній професіонал” (24,1%). Образ “Я–майбутній професіонал” має 14,5% частоти вживання одиниць про моральність. Тобто різниця між сукупним образом Я-моральне–реальне і Я-моральне–ідеальне майбутнього психолога складає майже 10%. Це свідчить про те, що психологи вважають властивими їм моральні якості більшою мірою, ніж як

такі, які їм треба розвивати. Серед загальної частоти використання інформативних одиниць у творах моральності знаходиться на середньому рівні (16,4%). Досліджувані надають перевагу цій характеристиці як професійно значущій для психолога.

Отже, моральні цінності як професійно значуща особистісної зрілості майбутніх психологів знаходяться переважно на середньому рівні вираженості. Респонденти вважають моральність обов'язковою для набуття психологом професіоналізму. **Перспективами** для подальшого вивчення цієї проблеми є створення і впровадження ефективної програми діагностики і розвитку моральних цінностей серед майбутніх психологів.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Быть профессионалом в психологии – это обязательно [Электронный ресурс] / А. А. Бодалев. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x797.htm>
3. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Бьюдженталь Дж. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
4. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
5. Психология личности. Словарь-справочник / П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 294 с.
6. Франкл В. Основные понятия логотерапии / В. Франкл // Доктор и душа. – СПб. : Ювента, 1997. – С. 242–279.
7. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с. – (Б-ка этической мысли.)
8. Штепа О. С. Особистісна зрілість як динамічна особистісна структура / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 9. – С. 4–8.
9. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 26–35.

In the article morality is considered as professionally important line of personality maturity of future psychologists. The results of research of moral values are described among students-psychologists.

**Key words:** morality, values, professionally meaningful description, personality maturity, future psychologist.

*Отримано: 12.02.2010*

## Соціально-психологічна характеристика студентства періоду пізньої юності

У статті розглядається період старшого юнацького віку та процес становлення повного образу “Я”, а також етапи його становлення та фактори впливу на цей процес.

**Ключові слова:** образ “Я”, юність, соціальне уявлення, становлення особистості, соціальні ситуації, психологічний зміст, поведінка, провідна діяльність.

В статье рассматривается период старшего юношеского возраста и процесс становления полного образа “Я”, а также этапы его становления и факторы влияния на этот процесс.

**Ключевые слова:** образ “Я”, юность, социальное представление, становление личности, социальные ситуации, психологическая суть, поведение, ведущая деятельность.

Заслуга самої постановки проблеми студентства як соціально-психологічної й вікової категорії належить психологічній школі Б.Г.Ананьєва. У дослідженнях самого Б.Г.Ананьєва, Н.В. Кузьміної, Ю.М. Кулюткіна, А.А. Реана, О.І. Степанової, а також у роботах П.О. Просецького, Є.М. Нікіреєва, В.О.Сластьоніна, В.О. Якуніна й інших накопичений великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичних обстежень з цієї проблеми. Дані цих численних досліджень дозволяють охарактеризувати студента як особливого суб'єкта навчальної діяльності зі соціально-психологічної й психолого-педагогічної позицій.

У соціально-психологічному аспекті студентство в порівнянні з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури й високим рівнем пізнавальної мотивації. У той же час студентство – соціальна спільність, що характеризується найвищою соціальною активністю й досить гармонічним сполученням інтелектуальної й соціальної зрілості [8].

Вирішальною ознакою етапу зрілості є усвідомлення себе суб'єктом життя, коли зовнішня побутовість, внутрішні перетворення, а також досягнення особистості об'єднуються нею в послідовність наслідків деякого ідеального плану, стратегії самовизначення й самореалізації. Надалі, у прогресі здійснення “задуму життя”, самі плани уточнюються, деталізуються, іноді

змінюються, викликаючи значеннєве протиріччя з тими, що раніше відбулися та досяглися. Початок цього процесу закладається саме в юнацькому віці – вважав Г.І. Глущенко.

Межа між дитиною і юнаком досить умовна. Відповідно до концепції ООН “Про права дитини” його вік обмежується 18 роками. А у ВНЗ він найчастіше вступає уже в 17 років, а деякі – і в більш ранньому віці.

Юність – період у розвитку, що відповідає переходу від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Це визначає соціальну ситуацію розвитку в цьому віці: юнак займає проміжну ланку між дитиною і дорослим. Стан дитини характеризується її залежністю від дорослих, які визначають головний зміст і напрямок її життєдіяльності. Ролі, виконувані дитиною, якісно відрізняються від ролей дорослих, і це чітко усвідомлюють обидві сторони. З ускладненням життєдіяльності в юнака відбувається не тільки кількісне розширення діапазону соціальних ролей і інтересів, але й якісна їхня зміна, з’являється усе більше дорослих ролей звідси більше самостійності й відповідальності [3].

Хронологічні межі юнацтва визначаються в психології по-різному: найчастіше дослідники виділяють ранню юність, тобто старший шкільний вік (від 15 до 18 років), і пізню юність (від 18 до 23 років), тобто період студентства. Найбільш вивченою в психології є рання юність – старший шкільний вік. Однак її не можна відривати від другого етапу юності, оскільки важливі соціальні завдання дорослішання, обумовлені соціальною ситуацією розвитку, поширюються на весь вік у цілому [10].

У підлітковому і юнацькому віці, в результаті активного включення в громадське життя й трудову діяльність, починає формуватися розгорнута система соціально-моральних самооцінок, завершується розвиток самосвідомості й складається образ “Я”. У юнацькому віці підсилюється прагнення до самосприйняття, до усвідомлення свого місця в житті й самого себе як суб’єкта відносин з оточуючими [14].

У юнаків формується образ власного “Я”, в який вбудовується й ставлення до самого себе: “людина може ставитися до себе фактично так само, як вона ставиться до інших, поважаючи або нехтуючи себе, люблячи й ненавидячи й навіть розуміючи й не розуміючи себе, – у самому собі індивід своїми діями й вчинками представлений як інший”, – вважав А.В.Петровський [15].

Психологічний зміст цього етапу пов’язаний з розвитком самосвідомості, рішенням завдань професійного самовизначення й вступом у доросле життя. У юнацькому віці остаточно переборюється властива попереднім етапам онтогенезу залежність від дорослих і



затверджується самостійність особистості. У стосунках з однолітками поряд зі збереженням великої ролі колективно-групових форм спілкування наростає значення індивідуальних контактів і прихильностей. Юність – напружений період формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтації й ідеалів, стійкого світогляду, соціальних якостей особистості [10].

Соціальна ситуація розвитку замолоду визначає той факт, що цей вік характеризується як “стійко концептуальна соціалізація, коли виробляються стійкі властивості особистості”, стабілізуються всі психічні процеси, особистість здобуває постійний характер. У молодості людина найбільш здатна до творчості, до формулювання евристичних гіпотез, максимально працездатна, тому прогрес у різних областях наукового знання багато в чому пов’язаний з діяльністю молоді. Молодь користується найбільш складними способами інтелектуальної активності в найрізноманітніших і сучасних галузях науки й техніки. Засвоєні знання, навички, уміння не тільки реалізуються, але й одержують свій подальший розвиток і творче вдосконалювання [3].

У своєму дослідженні Гекас (1972) поставив три основних питання, що стосуються можливих змін образу “Я” юнаків і дівчат залежно від соціального контексту [5].

1. Якою мірою може змінюватися образ “Я” юнака залежно від різних ситуацій: у родині, серед друзів, при спілкуванні з особами протилежної статі й при спілкуванні з дорослими? Чи є у всіх цих випадках статеві розбіжності?

2. Чи впливає соціальний контекст на зміну аспектів образу “Я”, пов’язаних з увлеченнями про цінність своєї особистості й можливостями впливу та влади?

3. Наскільки дія таких формуючих образ “Я” факторів, як контроль і підтримка батьків, обумовлена соціальним контекстом?

Підтримку автор визначив як позитивну установку батьків при взаємодії з дитиною; контроль – як така їхня поведінка, що припускає встановлення приписань і обмежень, а також організовує й направляє поведінку дитини.

У ході дослідження з’ясувалося, що образ “Я” юнака змінюється особливо чітко у плані можливостей впливу і влади, і набагато менше – у плані особистісної цінності. У спілкуванні із друзями юнаки й дівчата почувають свою найбільшу реальність, а найменшу – у навчальній ситуації. Підтримка батьків (а деякою мірою й контроль з їх боку) значимо впливають на образ “Я” тільки в присутності дорослих, наприклад, у родині, у школі й при спілкуванні з дорослими. У ситуаціях спілкування з однолітками така залежність

не простежується. В цілому це дослідження переконливо свідчить про те, що соціальний контекст є важливою незалежною змінною, котру не можна вважати константною при вивченні образу “Я” [5].

З даних, отриманих Гекасом, ми можемо зробити висновок, що образ “Я” юнаків залежно від контексту проявляє як мінливість, так і стійкість. Він в основному мінливий в аспекті можливостей впливу та влади і стійкий в ціннісному аспекті. Як тільки в людини сформувалося те або інше відчуття власної цінності, вона проносить його у відносно незмінному виді крізь різні життєві ситуації. З іншого боку, відчуття людиною своїх можливостей впливу на обставини міняється залежно від соціального контексту. Оскільки ці два аспекти образу “Я” співвідносяться між собою, зміни в одному з них не можуть, в остаточному підсумку, не впливати на інший. Навряд чи вдасться, наприклад, відшукати людину, абсолютно впевнену у власній цінності, що постійно сумнівається у своїх можливостях, і навпаки.

Отже, отримані дані говорять про те, що деякі контексти, існуючі в соціальному оточенні юнаків, є для них більш важливими в плані “Я” образу й відчуття власної реальності, автентичності, а інші – менш важливими.

Ці дані співпадають з результатами більшості досліджень юнацького періоду, в яких описується зниження впливу батьків і підвищення впливу однолітків як референтної групи й джерела самооцінки (Кірхнер і Вондрек, 1975). Однак при цьому не можна сказати, що в юнаків відбувається відчуження від батьків, оскільки на питання, де вони почувають найбільшу свою захищеність, відповідь в “родині” зустрічалась майже так само часто, як і відповідь “серед друзів” [2].

Досить поширена думка, що “причиною конфліктів між батьками й дітьми, що ведуть у юнацькому віці до відчуження й розмивання ідентичності, є розрив між поколіннями”, – відзначає А.А.Реан [12].

Однак результати досліджень, присвячених проблемі “батьків і дітей”, скоріше говорять про зворотне. Бандура (1972), Доуен і Адельсон (1966), Фогельман (1976) одногослоно підтверджують, що “відносини юнаків з батьками взагалі цілком нормальними і що справжні конфлікти зустрічаються досить рідко”. Більшість юнаків схильні прислухатися до порад батьків, а не відкидати їх. У своїй масі юнаки вважають, що їхні стосунки з батьками поліпшуються в міру їхнього дорослішання, що згодом вони усе більше довіряють один одному. Рідкими виявилися також випадки, коли юнаки цілком “прив’язуються” до групи однолітків. Більшість із них проявляють явну розбірливість у виборі для себе референтної групи. У дослідженні Фогельмана тільки в 10 % з 11 тисяч опитаних юнаків, за словами

їхніх батьків, бувають регулярні конфлікти в родині; в основному мова йшла про довжину волосся і ультрасучасний одяг. По даним Раттора (1976), тільки 5 % юнаків відчують відчуження від батьків.

Чи можуть батьки й викладачі допомогти юнакам у рішенні проблем? Відповідно до точки зору А.В.Мудрика “їхнє головне завдання, прийнявши феноменалістичну точку зору, спробувати глянути на світ очима молодого покоління, спробувати зрозуміти “зсередини” поведінку й почуття, які його відрізняють” [13].

Звичайно, ця порада застосовується до будь-яких взаємин, а не тільки до тих, у яких беруть участь дорослі й молодь. Крім того, ця порада в певному сенсі нездійсненна, тому що побачити світ очима іншої людини неможливо. Проте щире прагнення зробити це зближає нас, незважаючи на те, що ми увесь час залишаємося самими собою й у стані одержати лише приблизне уявлення про внутрішній світ іншої людини.

Дорослі повинні забезпечувати юнакам поступово зростаючу волю вибору й дій у рамках стійкої системи принципів, що регламентують поведінку. “Усяка людина, а юна особливо, має потребу в якихось орієнтирах, що направляють її діяльність” – наголошує А.В.Петровський [15]. Повна незалежність загрожує тривожністю навіть для дорослих. Вказуючи парубку можливі орієнтири в житті, дорослий, крім усього іншого, ще й демонструє йому, що хтось про нього піклується. Структура, що задається дорослим, не повинна бути занадто твердою; необхідно так чи інакше залишати юнакові можливість виявити свою компетентність.

Представники різних теоретичних напрямків розглядають юність як період стресу й психологічних проблем, обумовлених серед іншого психосексуальним розвитком, емоційною нерівноваженістю, рольовими конфліктами, статусною невизначеністю й нестійкістю соціальних цінностей парубка. У цілому юність трактується як перехідний період від дитинства до дорослості. Е. Еріксон вважає, що “головним завданням індивідуального розвитку в період юності є самовизначення й формування ідентичності” [19]. Зміни, що відбуваються в образі тіла, у відносинах з батьками й з однолітками, у сфері когнітивних можливостей і у ставленні до суспільства в цілому, з’єднуються в єдиному процесі переосмислення парубком самого себе. Це знаходить вираження в розвитку й трансформації образу “Я” у період юності. Всі ці зміни, які відбуваються за відносно короткий час, спричиняють цілий ряд складних проблем, як для наймолодшої людини, так і для тих, хто її оточує.

Важливим фактором розвитку образу “Я” замолоду є зміна образу статті, що пов’язано з пубертатними процесами. Відчуття парубком власної цінності багато в чому залежить від того, наскільки

відповідною нормою уявляється йому трансформація власного тіла. Затримки й відхилення у фізичному розвитку можуть мати гіркі наслідки для формування образу “Я”.

Дослідження, в яких загальноприйнятї уявлення про юність як про період невизначеності й стресу піддаються емпіричній перевірці, демонструють несподівану стабільність, властиву юнацькій самосвідомості. Лише в ранньому підлітковому віці виявляються певні ознаки психологічної кризи. Це суперечить концепції Е. Еріксона, відповідно до якої криза локалізується в період юності. Інтелектуальний розвиток, що відбувається замолоду, допомагає парубку краще зрозуміти себе й навколишній світ, призводить до інтеграції його досвіду й створення більш адекватного в порівнянні з дитячим віком образу “Я”. Це також дозволяє більш тверезо підійти до проблеми розриву між ідеальним і реальним Я.

Головні новоутворення юнацького віку, за Шпрангером, – відкриття “Я”, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей; поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя; поступове вrostання в різні сфери життя. “Процес цей іде зсередини на зовні: від відкриття “Я” до практичного включення в різні види життєдіяльності” [9].

У юнацькому віці образ “Я”, з одного боку, стає більш стійким, а з іншого боку – перетерплює певні зміни, обумовлені цілим рядом причин. По-перше, фізіологічні й психологічні зміни, пов’язані зі статевим дозріванням, не можуть не впливати на сприйняття індивідом свого зовнішнього вигляду. По-друге, розвиток когнітивних і інтелектуальних можливостей призведе до ускладнення й диференціації “Я” образу, зокрема до появи здатності розрізняти реальні й гіпотетичні можливості. Нарешті, по-третє, вимоги, що йдуть від соціального середовища – батьків, учителів, однолітків, можуть виявитися взаємно суперечливими. Як справедливо відзначала Гуткіна Н.І., “зміна ролей, необхідність прийняття важливих рішень, що стосується професії, ціннісних орієнтації, способу життя й т.д., можуть викликати рольовий конфлікт і статусну невизначеність, що також накладає сильний відбиток на “Я”-образ у пору юності” [6].

Крім того, дорослі часто неадекватно реагують на поведінку юнаків: вони дорікають їм у недостатній самостійності й незалежності, але у той же час вимагають – іноді без переконливих причин – слухняності.

У ранній юності відбувається поступова зміна “предметних” компонентів образу “Я”, зокрема співвідношення тілесних і настигнутих компонентів свого “Я”. Юнак звекає до своєї зовнішності, формує відносно стійкий образ свого тіла, приймає свою зовнішність і відповідно стабілізує пов’язаний з нею рівень домагань. Поступово на перший план виступають інші властивості “Я” –

розумові здатності, вольові й моральні якості, від яких залежить успішність діяльності й відносини з оточуючими.

Вітчизняна психологія вивчає юність з позицій вчення Л.С. Виготського про роль соціальної ситуації розвитку й провідної діяльності в розвитку особистості, а також з позицій сполучення соціально-психологічного підходу й обліку внутрішніх закономірностей розвитку [7]. І тоді юність – це період переходу до самостійності, період самовизначення, придбання психічної, ідейної й соціальної зрілості.

Провідна діяльність замолоду – професійне самовизначення. Психологічну базу для самовизначення в ранній юності становить, насамперед, потреба юнака зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе й свої можливості разом з розумінням свого місця й призначення в житті [17].

Замолоду у зв'язку з рішенням завдання професійного самовизначення, відбувається бурхливий розвиток особистості, проявом якого є світогляд, що формується, узагальнена форма самосвідомості, робота яка виявляється в прагненні юнака підійти до себе з позицій фактично пануючих у суспільстві цінностей, нарешті, відкриття Я, пережитого у формі відчуття своєї індивідуальної цілісності й неповторності.

Л.С.Виготський саме самосвідомості та її розвитку в цьому віці призначав ключову роль. Але, навіть називаючи самосвідомість “самою останньою і верхньою із всіх перебудов”, він аж ніяк не цією інстанцією замикав весь ланцюг новоутворень. “З формуванням самосвідомості, – зауважує Л.С. Виготський, – у драму розвитку вступає нова діюча особа, новий якісно своєрідний фактор – особистість самого юнака. Справа в тому, що особистість охоплює та єднає поведінку, що характеризується ознакою оволодіння цим”. До оволодіння внутрішнім світом, на думку Л.С. Виготського, і зводиться функція його “відкриття”. “Недарма зовнішнім корелятором цієї події, – пише він, – є виникнення життєвого плану...” [4].

Як вказує І.С.Кон, центральний психологічний процес до юнацького віку – розвиток самосвідомості, що спонукає особистість порівнювати всі свої прагнення й вчинки з певними принципами й образом власного “Я”. Чим старше й доросліше юнак, тим більше його виховання перетворюється в самовиховання [11].

На думку І.С. Кона, центральним моментом розвитку особистості замолоду є розвиток самосвідомості, динаміка саморегуляції образів “Я”. За його даними, процес становлення образу “Я” зароджується в підлітковому й проходить ряд етапів. Всі підлітки починають із періоду близького до дифузійного, розмитого Я, потім проходять стадію “рольового мораторію”, діяльність якого може бути однаковою в різних людей і в різних видах діяльності, завершується

ж соціально-психологічне й особистісне самовизначення вже за межами шкільного віку, у середньому між 18 і 21 роками. Рівень розвитку Я тісно пов'язаний з розвитком інших особистісних особливостей. Юнаки й дівчата, що переживають стадію дифузійного Я або “рольового мораторію”, часто відрізняються меншою психологічною самостійністю й підвищеним конформізмом, їхня моральна свідомість не виходить за межі повсякденних, конвенціональних норм і уявлень, а їх міжособистісним стосунками бракує глибини, психологічної інтимності й стійкості. Занадто поспішне самовизначення шляхом бездумного, пасивного прийняття готових зразків і шаблонів діяльності корелює з ригідністю інтелектуальних процесів і стереотипним, формальним стилем спілкування.

Відкриття внутрішнього світу, що відбувається замолоду, сполучено з переживанням його як цінності. Але труднощі полягають у тім, що юність, створюючи внутрішні умови, сприятливі для того, щоб юнак почав замислюватися, заради чого він живе, не дає засобів, достатніх для рішення. Добре відомо, що проблема сенсу життя не тільки світоглядна, але й цілком практична. Відповідь на неї втримується не усередині людини, а поза нею – у світі, де розкриваються її здатності, у її діяльності, у почутті соціальної відповідальності. Але ж все це саме й створить той дефіцит, що часом досить болісно відчувається замолоду. Таким чином, зорієнтований на самому собі, пошук сенсу життя як би приречений на те, щоб залишатися лише вправою юнацького мислення. Однак, незважаючи на всі суб'єктивні труднощі, ці пошуки містять у собі високий позитивний потенціал: у пошуку сенсу життя виробляється світогляд, розширюється система цінностей, формується той моральний стрижень, що допомагає впоратися з першими життєвими складностями [18].

Згідно з І.В.Дубровіною на межі підліткового і раннього юнацького віку самосвідомість переходить на новий більш високий рівень [6].

Самохарактеристики стають більш узагальненими, диференційованими й співвідносяться з більшою кількістю “значимих осіб”. Самоопис в ранньому юнацькому віці має набагато більш особистісний і психологічний характер, ніж у 12-14 років, і одночасно сильніше підкреслює відмінності від інших людей.

Уявлення юнака про себе завжди співвідноситься із груповим образом “ми” – типового однолітка своєї статі, але ніколи не збігається із цим “ми” повністю. Образ власного “я” оцінюється юнаками й дівчатами набагато тонше й ніжніше групового “ми”. Юнаки вважають себе менш сильними, менш товарицькими і життєрадісними, але зате більш добрими й здатними зрозуміти іншу людину, ніж їхні ровесники. Дівчата приписують собі меншу товарицькість, але більшу щирість, справедливість і вірність [16].

Становлення нового рівня самосвідомості в ранній юності йде по напрямках, виділених ще Л.С.Виготським, – *інтегрування образу самого себе, “переміщення” його “ззовні всередину”* [4]. У цей віковий період відбувається зміна деякого “об’єктивістського” погляду на себе “ззовні” на суб’єктивну, динамічну позицію “зсередини”.

У людини в юнацькому віці існує величезна потреба, необхідність в інтегруванні різних проявів життя свого “Я” – вона почуває, переживає можливість цього як спрямованість плину життя, але для здійснення інтеграції потрібна сила, потрібна енергія, що дозволяє перебороти суперечливість різних проявів життя [1].

До теперішнього часу створений загальнотеоретичний фундамент із питань формування образу “Я” особистості, представлений працями як закордонних, так і вітчизняних психологів. Разом з тим відсутнє універсальне визначення образу “Я” і немає єдності в термінології.

Перша концепція особистісного Я належить Вільямові Джеймсу, відповідно до якої образ “Я” виступає як двоїсте утворення, в якому з’єднуються Я- що усвідомлює, що виявляє собою чистий досвід, і Я- як-об’єкт – зміст цього досвіду.

Згідно з К. Роджерсом образ “Я” формується через взаємодію з оточенням, тобто в міру того, як дитина стає соціально відповідною, її образ “Я” усе більше диференціюється й ускладнюється. Тобто зміст образу “Я” значною мірою є продуктом процесу соціалізації.

На думку А. Маслоу, формування образу “Я” переплетене з концепцією самоактуалізації, тому що вона змушує людину обертати погляд на те, чим він може бути, і, отже, надає його життю інтерес і ціль. Умовою успішної самоактуалізації є динамічна функціональна єдність, де образ світу й образ “Я” як би врівноважені через адекватне розуміння свого місця у світі.

За Г.С. Абрамовою, формування “Я” – процес, що характеризується динамізмом уявлень про себе, що кристалізуються, які є основою постійного розширення самосвідомості й самопізнання. Образ “Я” включає три елементи установки: когнітивну, емоційно-оточну й поведінкову, які привертають людину до певної поведінки, тому глобальний образ “Я” ми розглядаємо як сукупність установок людини, спрямованих на саму себе.

Крім того, автори виділяють чотири основні модальності самоустановок: реальне Я, ідеальне Я, дзеркальне Я, конструктивне Я, причому протиріччя між реальним і ідеальним Я становить одне з найважливіших умов саморозвитку особистості.

Протягом усього періоду життя образ “Я” людини формується поступово, перетерплюючи зміни, під впливом різних факторів. Незважаючи на це, незмінним залишається той факт, що люди сильно

піддані впливу значимих осіб, оскільки найчастіше значимі особи позитивно ставляться тільки до бажаної поведінки індивіда, проявляючи тоді увагу, любов і повагу. Таким чином, прагнення до позитивного образу “Я” – один з головних мотивів поведінки людини.

Представники різних теоретичних напрямків трактують юність як перехідний період від дитинства до дорослості. Е. Еріксон вважає, що головним завданням індивідуального розвитку в період юності є самовизначення й формування ідентичності. Зміни, що відбуваються в образі тіла, у стосунках з батьками та з однолітками, у сфері когнітивних можливостей і у ставленні до суспільства в цілому, з’єднуються в єдиному процесі переосмислення парубком самого себе. Це знаходить вираження в розвитку й трансформації образу “Я” у період юності.

Провідна діяльність замолоду – професійне самовизначення. Психологічну базу для самовизначення в ранній юності становить, насамперед, потреба юнака зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе й свої можливості поряд з розумінням свого місця й призначення в житті. Як вказує І.С. Кон, центральний психологічний процес юнацького віку – розвиток самосвідомості, що спонукає особистість порівнювати всі свої прагнення і вчинки з певними принципами й образом свого Я. Чим старший й доросліший юнак, тим більше його виховання перетворюється в самовиховання. У людини в юнацькому віці існує величезна потреба в інтегруванні різних проявів життя свого “Я” – вона почуває, переживає можливість цього як спрямованість плину життя, але для здійснення інтеграції потрібна сила, потрібна енергія, що дозволяє перебороти суперечливість різних проявів життя.

Отже, в результаті теоретичних вишукувань ми можемо зробити деякі висновки.

Під образом “Я” особистості в студентському віці варто розуміти узагальнені реальні й ідеальні уявлення студента про самого себе і його систему установок стосовно самого себе, обумовлені віковими особливостями особистісного розвитку студента, змістовною специфікою відносин його особистості й ведучим видом діяльності в період навчання у вищому освітньому закладі.

Структура образу “Я” особистості студента є багатокомпонентною й визначена уявленнями про себе в системі власних особистісних характеристик відповідних установок на їх негативну й позитивну значимість для власної особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М, 1998. – 624 с.
2. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-Центр, 2000.



3. Возрастная и педагогическая психология/М.В.Гамезо, Л.М.Орлова. – М., 1999.
4. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1999.
5. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. – М., 1995.
6. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания//Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987.
7. Ермолаева М.В. Психология развития. Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. – М.; Воронеж, 2000. – 336 с.
8. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии. М., 1982.
9. Кон И.С. Открытие “Я”. – М., 1980.
10. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М., 1989., с. 128-166, 213-237, 167-185.
11. Кон И.С. Психология старшеклассника//Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1996.
12. Молодцова Т.Д. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации подростков. – М., 1999.
13. Мудрик А.В. Образ жизни детей и подростков Российской Федерации. – М., 1992.
14. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. – М., 1982.
15. Петровский А.В. Социальная психология. – М.: Просвещение, 1978.
16. Прихожан А.М. Развитие эмоциональной стороны самовоспитания и формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М., 1987.
17. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000. – 656 с.
18. Шорохова Е.В. Тенденции исследований личности//Проблемы психологии личности. – М., 1989.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 287 с.

In the article the period of senior youth age and becoming complete appearance of “Ya”, and also the stages of his becoming and factors of influence, is examined on this process.

**Keywords:** appearance of “Ya”, youth, social presentation, becoming of personality, social situations, psychological maintenance, conduct, leading activity.

*Отримано: 18.03.2010*

## **Самоактуалізація осіб з різною частотою звернення до релігійних копінг-стратегій**

Проаналізовано особливості додання труднощів особами, які рідко, час від часу та часто схильні використовувати релігійні копінг-стратегії. Встановлено, що зі зростанням частоти звернення до цих стратегій людина більш позитивно оцінює оточуючих і цілісно сприймає життя, переживаючи при цьому його повноту.

**Ключові слова:** релігійні копінг-стратегії, самоактуалізація, дорослі люди.

Проанализированы особенности преодоления трудностей лицами, которые редко, иногда и часто склонны использовать религиозные копинг-стратегии. Установлено, что с возрастанием частоты обращения к этим стратегиям человек более позитивно оценивает окружающих и воспринимает жизнь целостно, ощущая при этом её полноту.

**Ключевые слова:** религиозные копинг-стратегии, самоактуализация, взрослые люди.

**Постановка проблеми.** Інтенсифікація економічних та політичних змін, необхідність постійно долати труднощі, з якими зустрічається людина у повсякденному житті, тісно пов'язані з тим, як особа розв'язує проблемні ситуації. Важливе місце при вирішенні труднощів займають ті способи, які висвітлюються християнською доктриною та окресленні у психологічній літературі поняттям "релігійні копінг-стратегії". Під цими стратегіями розуміємо характерний для даної особи спосіб додання важких ситуацій, який пов'язаний із впровадженням вчення Церкви при зіткненні із негараздами [4-6].

Зарубіжні психологи, які зробили вагомий внесок у дослідження цього питання, переважно аналізують різновиди релігійних копінг-стратегій, а також вплив на них ситуаційних та особистісних змінних. Попри те, що описана типологія осіб, яким характерні конкретні копінг-стратегії, проаналізовані їхні особистісні особливості, не з'ясованим залишається питання щодо психологічних особливостей людей, які з різною частотою звертаються до цих стратегій. Виділення таких груп осіб, на нашу думку, дасть можливість дослідити психологічні особливості їхнього прагнення реалізувати власні можливості та вдосконалитись в особистісній сфері.

**Метою дослідження** є проаналізувати особливості самоактуалізації осіб, які з різною частотою схильні використовувати релігійні копінг-стратегії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою виокремлення релігійних копінг-стратегій почали займатись у психології з 80-х рр. ХХ ст. Вагомий внесок в дослідження цього питання зробили американські дослідники К. Паргамент, Н. Гревенгод, Дж. Кенел, Дж. Ньюман, В. Хатавей, В. Джонс, Д. Енсінг, К. Фальгот, Г. Ольсен, Б. Рейлі, К. Ван Хейтсма, Р. Ворен, а також Г. Кюніг та Л. Перез [4-7]. Ученими було виділено спочатку декілька (самотійно-керовану стратегію; співробітництво; уникнення), згодом – більше різноманіття релігійних копінг-стратегій (активність, яка ґрунтується на духовності особи; виконання нею добрих справ; переживання незадоволеності; пошук соціальної підтримки з боку оточуючих; прохання про допомогу; релігійне уникнення) [5; 7]. На сьогоднішній день запропоновано розгорнутий перелік релігійних копінг-стратегій, які орієнтують людину на пошук сенсу, отримання контролю над ситуацією, переживання взаємопов'язаності з Богом, досягнення близькості з членами релігійної спільноти, а також внесення змін у власне життя [6].

До групи релігійних копінг-стратегій, які спрямовані на пошук сенсу, К. Паргамент, Г. Кюніг та Л. Перез відносять стратегію переоцінки проблемної ситуації як корисної, кари Бога, діяльності диявола та переоцінка сили Бога [6]. Переоцінка проблемної ситуації як корисної полягає в тому, що труднощі сприймаються людиною як такі, що можуть принести певну користь для неї; як кари Бога, – що несуть елемент покарання з боку Господа за гріхи індивіда; як діяльності диявола, – що спричинені впливом диявола на поведінку особи. Переоцінка сили Бога вказує на те, що ситуація, на думку людини, знаходиться поза силою та „повноваженнями” Бога [6].

Серед релігійних копінг-стратегій, які спрямовані на отримання контролю над ситуацією, К. Паргамент, Г. Кюніг та Л. Перез виділяють співробітництво, активну релігійну капітуляцію, пасивне очікування, прохання про пряме заступництво, а також самотійно керовану копінг-стратегію. При співробітництві відповідальність за перебіг проблемної ситуації буде однаково розподілена між індивідом та Богом, що досягається завдяки їхній спільній діяльності. При активній релігійній капітуляції (у початкових дослідженнях даний різновид релігійних копінг-стратегій був названий просто “капітуляція”) особа передає ситуацію під контроль Господа після того, як самотійно спробувала подолати труднощі [3; 6; 10].

Пасивне очікування як релігійна копінг-стратегія відображає переконаність людини у тому, що саме Бог вирішить її проблеми [6]. Пасивне очікування відповідає суті іншої стратегії – уникнення, яке було запропоноване в історичному плані раніше, але також передбачало уникання релігійної активності щодо вирішення труднощів [4].

У такій релігійній копінг-стратегії, як прохання про пряме заступництво, підкреслюється благання людини про чудо, яке може зробити лише Бог [6]. Таке прохання виявляється у формі індивідуальної молитви до Господа про чудотворне Його втручання у вирішення проблем та отримання від Нього бажаних результатів.

У випадку із самостійно керованою релігійною копінг-стратегією людина бере активну участь у процесі долаання труднощів та несе особисту відповідальність за це [4; 6]. На думку дослідників С. Бензігер, М. Ван Аден, Дж. Дженсен, цю стратегію важко віднести до релігійних, оскільки тут виключається можливість участі Бога в процесі розв'язання проблеми [1]. При цьому К. Паргамент, який запропонував самостійно керовану копінг-стратегію, стверджує, що Бог радше розглядається як такий, хто дає свободу і сили людині для самостійного керування власним життям [4; 6]. Звичайно це може призвести до того, що людина буде рідше брати участь в релігійному житті Церкви та менше цікавитись релігійними питаннями.

До групи релігійних копінг-стратегій, які орієнтовані на переживання взаємопов'язаності з Богом, К. Паргамент, Г. Кюніг та Л. Перез відносять пошук духовної підтримки, релігійний фокус, релігійне очищення, духовний зв'язок, духовне незадоволення та визначення релігійних меж. Звертаючись до духовної підтримки при подоланні труднощів, людина прагне знайти утіху та впевненість з боку Господа, який, на її думку, турбується про неї. Релігійний фокус як копінг-стратегія передбачає участь особи в релігійних практиках для того, щоби зосередитись на них, а не на проблемній ситуації. Релігійне очищення пов'язане із прагненням людини духовно очиститись завдяки здійсненню “добрих справ”. Ці справи полягають у відвідуванні богослужінь, допомозі близьким, а також меншій гріховності [6].

У духовному зв'язку підкреслюється прагнення особи відчутти пов'язаність із Богом [5]. Відповідним варіантом даної стратегії є “активність, яка ґрунтується на духовності”, яку запропонували К. Паргамент, Д. Енсінг, К. Фальґоут, Г. Ольсен, Б. Рейлі, К. Ван Хейтсма та Р. Ворен [5]. Суть цієї “активності” також полягає в тому, що людина відчуває взаємопов'язаність з Богом і намагається слідувати Його прикладу.

Звернення особи до духовного незадоволення свідчить про те, що вона не розуміє і взагалі її не задовольняє ставлення Бога до неї в проблемній ситуації. Така копінг-стратегія, як визначення релігійних меж, означає, що людина чітко відокремлює прийнятну та неприйнятну релігійну поведінку і дотримується визначених меж.

Серед релігійних копінг-стратегій, які спрямовані на досягнення близькості з членами релігійної спільноти, К. Парґамент, Г. Кюніґ та Л. Перез виділяють такі: пошук підтримки у духовенства та парафіян, релігійна допомога, а також міжособистісне релігійне незадоволення [6]. Пошук підтримки у духовенства та парафіян вказує на те, що особа долає труднощі завдяки любові та турботі інших членів релігійної спільноти. У випадку релігійної допомоги людина підтримує та утішає інших у важких ситуаціях. Міжособистісне релігійне незадоволення передбачає, що індивід не розуміє і його взагалі не задовольняє ставлення духовенства та парафіян до нього, особливо, коли виникають в його житті негаразди.

До групи релігійних копінг-стратегій, які орієнтовані на те, щоби внести змін у життя людини, К. Парґамент, Г. Кюніґ та Л. Перез відносять пошук релігійного напрямку, релігійне перетворення та релігійне прощення [6]. Звернення до релігійного напрямку як копінг-стратегії означає, що особа прагне знайти нову мету у своєму житті. Якщо людині характерна копінг-стратегія “релігійне перетворення”, то вона схильна вважати, що саме релігія може кардинально змінити її життя і сприяти духовному переродженню. Релігійне прощення передбачає, що людина прощає іншим їхні вчинки, завдяки чому вона переживає мир та спокій.

Аналіз психологічної літератури показав, що релігійні копінг-стратегії зазнають впливу з боку особистісних та ситуаційних змінних. При вивченні даного питання з'ясовано, що одні психологи, зокрема Дж. Бйорк, Л. Когента Л. Клевівці, висувають на перший план взаємозв'язок стратегій лише із ситуаційними змінними [2]. Ми підтримуємо думку інших вчених, а саме: Е. Мейнарда, Р. Горзуха, М. Скотенбауера, Б. Родріґез, які, цілісно підійшовши до цієї проблеми, аналізують вплив і ситуаційних, і особистісних змінних на відповідну копінг-стратегію [3; 9].

Поаналізуємо залежність релігійних копінг-стратегій від ситуаційних змінних. Як стверджують Дж. Бйорк та Л. Клевівці, тип ситуації визначає звернення людини до релігійних копінг-стратегій [2]. Зокрема, якщо особа перебуває в ситуації, яка загрожує її життю чи пов'язана із втратою близької людини, вона частіше застосовує релігійні копінг-стратегії, порівняно із ситуацією, яка є випробуванням для неї (наприклад, коли потрібно виявити свої особистісні якості задля професійного росту).

В інших дослідженнях виявлено, що сфера, якої стосується проблемна ситуація, також впливає на вибір саме релігійних копінг-стратегій. Особливу увагу вчені звертають на труднощі, пов'язані із суспільними чи природними катастрофами (наприклад, бомбардуванням, повінню), а також із власним здоров'ям або здоров'ям близьких (наприклад, наявністю онкологічного захворювання, ВІЛ/СНІДу, психічних розладів) [3; 4; 9]. Як впливає із вищезазначеного, людина звертається до релігійних копінг-стратегій в ситуаціях, які значною мірою пов'язані з переживанням незахищеності, обмеженості та смертності людини. Однак ми припускаємо, що релігійні копінг-стратегії мають місце і в повсякденному житті особи. Зокрема релігійна людина звертається до науки Церкви при подоланні труднощів, якщо прагне знайти нове професійне покликання, виникають непорозуміння між членами сім'ї, відсутня матеріальна база для реалізації певних потреб тощо.

Е. Мейнард, Р. Горзук, М. Скотенбауер та Б. Родрігез звертають увагу на вплив не лише ситуаційних, але й особистісних змінних на релігійні копінг-стратегії [3; 9]. Розглянемо це питання детальніше.

Особи, які схильні при подоланні труднощів співпрацювати з Богом, характеризуються внутрішньою релігійністю, при якій релігія є провідним мотивом діяльності та життя людини, а інші потреби знаходяться в гармонії з релігійними переконаннями [10]. Якщо особі притаманна ця релігійна копінг-стратегія, вона демонструє внутрішній локус-контроль, а також високий рівень самооцінки та психосоціальної компетентності [4; 10]. Людина, високо оцінюючи свої якості, вважає, що достатньо володіє уміннями та ресурсами впливати на перебіг проблемної ситуації. При цьому вона рідко переживає неспокій, а навпаки, є впевненою при зіткненні з труднощами, адже Господь, на думку людини, завжди її супроводжує і підтримує при вирішенні труднощів [10].

Схильність особи до активної релігійної капітуляції як релігійної копінг-стратегії тісно пов'язана із переживанням комфорту та полегшення. Людина відчуває себе в безпеці, оскільки вважає, що в будь-яку мить може передати ініціативу при вирішенні проблеми в руки Господа [4].

У випадку пасивного очікування особі притаманні зовнішній локус-контроль, а також низький рівень самооцінки та психосоціальної компетентності. Така особа впевнена, що не зможе і взагалі не володіє необхідними уміннями вирішити проблемну ситуацію. Тому вона схильна повністю розраховувати на допомогу з боку Господа та передає відповідальність Йому за цей процес. Як наслідок, в такої людини часто спостерігається понижений настрій, адже вона

вважає, що не спроможна хоча би трохи впливати на перебіг ситуації, яка несе в собі труднощі [4; 10].

Якщо особа схильна до самостійно керованої релігійної копінг-стратегії, їй притаманна зовнішня релігійність: вона використовує релігію задля досягнення власних цілей, наприклад, відвідує Церкву лише заради зустрічей із знайомими чи отримання певних матеріальних благ [10]. При цьому така людина є неоднозначною: з одного боку, їй характерна висока самооцінка, внутрішній локус-контроль, з іншого, – понижений настрій та неспокій [4; 10]. На думку Р. Філіпс, К. Паргамент, К. Лін та К. Крослі, це може бути пов'язано з переконаністю особи в тому, що Бог створив її вільною, тому вона завдяки власним умінням може самостійно впливати на хід розв'язання проблеми. Однак із переживанням власної незалежності людина починає думати, що Господь покинув її, тому в неї з'являється понижений настрій та стурбованість через те, що Бог відсутній у її житті [8].

**Основний матеріал дослідження та отримані наукові результати.** У нашому дослідженні використано методика “Релігійні копінг-стратегії” (автори К. Паргамент, Г. Кюнig, Л. Перез; адаптація М. Єсип), яка дає змогу виявити схильність особи використовувати відповідну стратегію. Методика включає 105 тверджень, які респондент оцінює за 4-бальною шкалою, та 16 різноманітних шкал (“Оцінка проблемної ситуації як корисної”, “Оцінка проблемної ситуації як кари Бога”, “Оцінка проблемної ситуації як діяльності диявола”, “Переоцінка сили Бога”, “Співробітництво”, “Активна релігійна капітуляція”, “Пасивне очікування”, “Прохання про пряме заступництво”, “Релігійний фокус”, “Релігійне очищення та прощення”, “Духовний зв'язок”, “Духовне незадоволення”, “Пошук підтримки у духовенства чи парафіян”, “Релігійна допомога”, “Незадоволення взаєминами у релігійній спільноті” і “Пошук релігійного напрямку та релігійне перетворення”).

Крім цього, використано Тест самоактуалізації особистості (модифікація Л. Гозман, М. Кроза), який вимірює глобальні характеристики та окремі аспекти самоактуалізації. Тест містить 126 тверджень по два варіанти відповідей кожне. Результати, отримані при виконанні цього тесту, свідчать про міру вираженості базових (“Підтримка” та “Компетентність в часі”) та додаткових шкал (“Ціннісні орієнтації”, “Гнучкість поведінки”, “Сенситивність до себе”, “Спонтанність”, “Самоповага”, “Самоприйняття”, “Уявлення про природу людини”, “Синергія”, “Прийняття агресії”, “Контактність”, “Пізнавальні потреби” та “Креативність”).

У дослідженні взяли участь 270 осіб (50% чоловічої і 50% жіночої статті) віком від 21 до 35 років християнського віровизнання. З них

57% сповідують греко-католицизм, 33% – православ'я, 3% – протестантизм, 2% – римо-католицизм. 5% досліджуваних зазначили, що є християнами без жодного конкретного віровизнання. Переважну більшість (58%) становлять особи, які не перебувають у шлюбі, на противагу 40%, які є одруженими. 2% опитаних зазначили, що є розлученими. Більше половини (55%) осіб має повну вищу освіту, 43% – неповну вищу або середню спеціальну, 2% – повну середню.

Для поділу опитаних на групи використано кластерний аналіз за методом k-середніх по досліджуваних (див. рис. 1). У результаті цього отримано три кластери, які були піддані однофакторному дисперсійному аналізу при  $p < 0,05$ .

Кластер 1 об'єднав осіб, які набрали нижчі показники за такими шкалами методики “Релігійні копінг-стратегії”: “Оцінка проблемної ситуації як корисної” ( $M=4,3$ ;  $F=100,13$ ;  $p < 0,000$ ), “Оцінка проблемної ситуації як діяльності диявола” ( $M=4,66$ ;  $F=15,47$ ;  $p < 0,000$ ), “Співробітництво” ( $M=4,7$ ;  $F=69,62$ ;  $p < 0,000$ ), “Активна релігійна капітуляція” ( $M=4,31$ ;  $F=36,09$ ;  $p < 0,000$ ), “Прохання про пряме заступництво” ( $M=4,79$ ;  $F=57,67$ ;  $p < 0,000$ ), “Релігійний фокус” ( $M=4,78$ ;  $F=68,89$ ;  $p < 0,000$ ), “Релігійне очищення та прощення” ( $M=4,27$ ;  $F=107,04$ ;  $p < 0,000$ ), “Духовний зв'язок” ( $M=4,01$ ;  $F=69,08$ ;  $p < 0,000$ ), “Пошук підтримки у духовенства чи парафіян” ( $M=4,37$ ;  $F=75,4$ ;  $p < 0,000$ ), “Релігійна допомога” ( $M=4,68$ ;  $F=51,81$ ;  $p < 0,000$ ), “Пошук релігійного напрямку та релігійне перетворення” ( $M=4,55$ ;  $F=108,77$ ;  $p < 0,000$ ), а також вищі – за шкалою “Переоцінка сили Бога” ( $M=5,62$ ;  $F=3,59$ ;  $p < 0,03$ ), порівняно із іншими групами досліджуваних. На основі вищенаведених даних цей кластер ми назвали “Особи, які рідко звертаються до релігійних копінг-стратегій”.

Отож, особи, які рідко використовують релігійні копінг-стратегії, при зіткненні з труднощами вважають, що проблеми не несуть в собі жодної користі для особистісного зростання та не сприяють зміні їхнього життя в позитивний бік. У досягненні бажаного такі люди розраховують лише на власні сили та уміння, оскільки згідно з їхніми міркуваннями у важку хвилину не можна покладати надії на Бога. На їхню думку, Бог не є настільки могутнім, щоби вирішити проблему, яка постала, адже існують речі, які не може змінити навіть Він. Для вирішення проблем, вважається, недоцільно зосереджуватись на релігійних практиках: прохати Господа про заступництво, просити пробачення за недобрі вчинки. Окрім того, що особи не схильні розраховувати на підтримку та



допомогу з боку інших членів релігійної спільноти, вони не прагнуть будувати міцних взаємин з Господом.

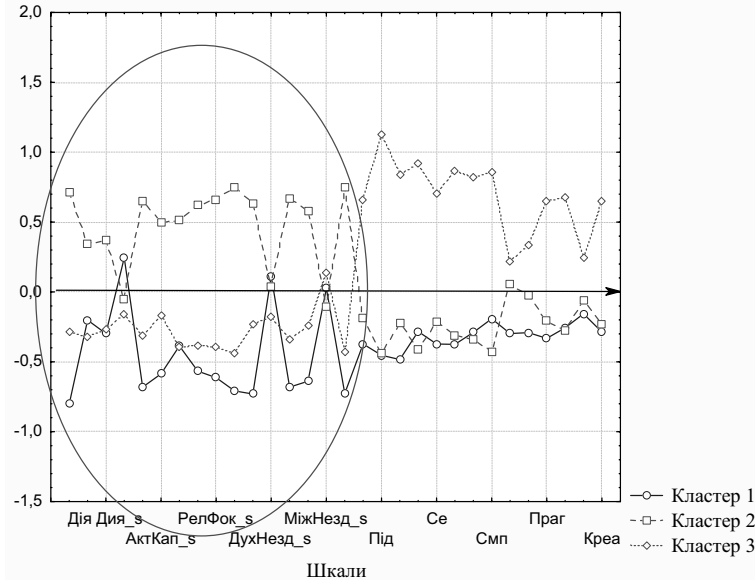


Рис. 1. Графік кластерного аналізу за методом k-середніх для трьох груп досліджуваних

До кластера 2 увійшли ті опитані, які набрали вищі бали за шкалами “Оцінка проблемної ситуації як корисної” (M=6,48; F=100,13; p<0,000), “Оцінка проблемної ситуації як карі Бога”, (M=5,73; F=13,49; p<0,000), “Оцінка проблемної ситуації як діяльності диявола” (M=5,89; F=15,47; p<0,000), “Співробітництво” (M=6,67; F=69,62; p<0,000), “Активна релігійна капітуляція” (M=6,44; F=36,09; p<0,000), “Пасивне очікування” (M=6,16; F=33,53; p<0,000), “Прохання про пряме заступництво” (M=6,74; F=57,67; p<0,000), “Релігійний фокус” (M=6,67; F=68,89; p<0,000), “Релігійне очищення та прощення” (M=6,38; F=107,04; p<0,000), “Духовний зв’язок” (M=6,28; F=69,08; p<0,000), “Пошук підтримки у духовенства чи парафіян” (M=6,92; F=75,4; p<0,000), “Релігійна допомога” (M=6,53; F=51,81; p<0,000), “Пошук релігійного напрямку та релігійне перетворення” (M=6,78; F=108,77; p<0,000), порівняно із іншими кластерами. Отримані результати дали нам підставу назвати цей кластер “Особи, які часто звертаються до релігійних копінг-стратегій”.

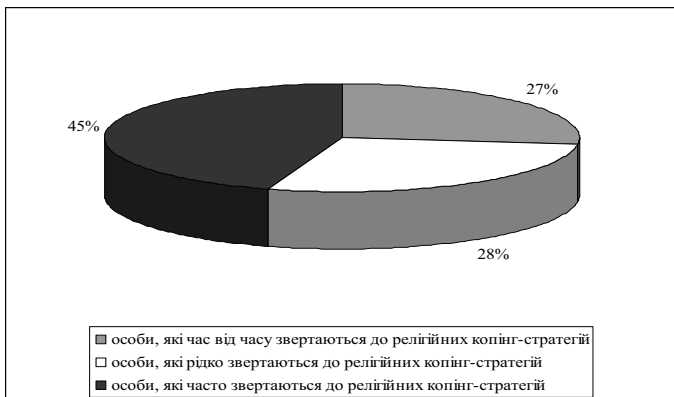


Рис. 2. Відсоткове співвідношення осіб, які рідко, час від часу та часто звертаються до релігійних копінг-стратегій

Відтак, особи, які схильні часто застосовували релігійні копінг-стратегії, сприймають проблемну ситуацію як діяльність Бога, а можливо, і диявола. На думку людини, долаючи труднощі, вона може здобути для себе корисний урок. Вважається, Господь послав їй дане випробування, бо особа багато грішить. Для того, щоби вирішити проблему, вона залучає до співпраці Господа або “передає” справу в Його руки. Прагнучи наблизитись до Бога, людина звертається до різноманітних релігійних практик: молиться, відвідує богослужіння, просить прощення за гріхи, намагається духовно відродитись завдяки релігії. Крім допомоги, яку вона розраховує отримати від Всевишнього, особа також звертається по підтримку до інших парафіян чи духовенства.

Дані кластерного та однофакторного дисперсійного аналізів для кластера 3 свідчать про те, що особи, які увійшли до нього, переважно займають проміжну позицію між кластерами 1 та 2 по вищезазначених шкалах. Тому цей кластер ми назвали “Особи, які час від часу звертаються до релігійних копінг-стратегій”. Зазначимо, що для цих досліджуваних характерні середні показники за всіма вищеперерахованими шкалами методики “Релігійні копінг-стратегії”.

Аналіз відсоткового співвідношення осіб, які рідко, час від часу і часто звертаються до релігійних копінг-стратегій, свідчить про таке (див. рис. 2). Переважна більшість опитаних (45%) схильна часто використовувати релігійні копінг-стратегії при виникненні труднощів. Кожен четвертий (27% і 28% відповідно) час від часу або рідко звертається до цього способу додання труднощів.

Приналежність досліджуваних до груп, які схильні рідко (кластер 1), час від часу (кластер 3) та часто (кластер 2) використовувати релігійні копінг-стратегії, перевірено за допомогою дискримінантного аналізу. При цьому статистика  $\Lambda=0,163$  і  $F(32,504)=23,249$  при  $p<0,000$ . Класифікаційна матриця має такий вигляд (див. табл. 1). Як видно з таблиці 1, з групи осіб, які рідко звертаються до релігійних копінг-стратегій, коректно прокласифіковано 94%, час від часу – 93% і часто – 94% досліджуваних.

Таблиця 1

**Класифікаційна матриця для груп досліджуваних, які рідко, час від часу та часто звертаються до релігійних копінг-стратегій**

	Відсоток коректності (%)	Рідко	Час від часу	Часто
		p=,2852	p=,4333	p=,2815
Особи, які рідко застосовують релігійні копінг-стратегії	93,50649	72	0	5
Особи, які час від часу застосовують релігійні копінг-стратегії	93,42105	1	71	4
Особи, які часто застосовують релігійні копінг-стратегії	94,42105	3	3	111
Загальна кількість	94,07407	76	74	120

Проаналізуємо особливості самоактуалізації осіб, які з різною частотою застосовують релігійні копінг-стратегії. Для групи осіб, які рідко звертаються до релігійних копінг-стратегій, виявлені такі кореляційні зв'язки (див. табл. 2). Ті особи, які мало сподіваються на те, що Бог звільнить їх від проблем і рідко благають Його про чудо, більше цінують свої позитивні якості, а також частіше виокремлюють ті цінності, які характерні для самоактуалізованої особистості. Імовірним поясненням такої залежності, вважаємо, є те, що такі люди надають більше переваги самостійному доланню труднощів. Це сприяє зростанню їхньої віри у власні сили та можливості, переконаності у тому, що особа володіє необхідними ресурсами і якостями, які призведуть до успішного вирішення проблеми.

Виявлено також, що сприйняття людиною проблемної ситуації як покарання з боку Всевишнього або діяльності диявола мало пов'язано з її прагненням отримати знання про наколишний світ. Можливо, це пояснюється переконаністю особи в тому, що потойбічні сили і так є причиною виникнення різноманітних труднощів, що не вимагає від неї пошуку альтернативної інформації про цю подію.

Таблиця 2

**Дані кореляційного аналізу для групи досліджуваних, які рідко застосовують релігійні копінг-стратегії, при  $p < 0,05$**

Кореляційний зв'язок між шкалами	r
“Активна капітуляція” і “Ціннісні орієнтації”	-0,28
“Пасивне очікування” і “Ціннісні орієнтації”	-0,24
“Прохання про пряме заступництво” і “Ціннісні орієнтації»	-0,29
“Активна капітуляція” і “Самоповага”	-0,32
“Пасивне очікування” і “Самоповага”	-0,23
“Прохання про пряме заступництво” і “Самоповага”	-0,30
“Пасивне очікування” і “Пізнавальні потреби”	-0,31
“Прохання про пряме заступництво” і “Пізнавальні потреби”	-0,41

Проаналізуємо особливості тих осіб, які схильні час від часу використовувати релігійні копінг-стратегії (див. табл. 3). Що більше особа буде сприймати ситуацію як корисну для її зростання, прагнути співпрацювати та підтримувати духовний зв'язок зі Всевишнім, то частіше вона вважатиме, що люди за своєю природою є добрими, дбають не лише про задоволення власних інтересів, а також здатні викликати довіру в інших. Такому уявленню про оточуючих сприятиме також прагнення особи допомогти іншим у важкі хвилини та отримати прощення за несправедні вчинки. Завдяки таким зусиллям, припускається, людина глибше буде переживати мир та спокій у своєму житті, а також шукати таку ціль, яка би тісно була пов'язана з Богом і духовно відродила людину.

Таблиця 3

**Дані кореляційного аналізу для групи досліджуваних, які час від часу застосовують релігійні копінг-стратегії, при  $p < 0,05$**

Кореляційний зв'язок шкал	r
“Оцінка проблемної ситуації як корисної” і “Уявлення про природу людини”	0,37
“Співпраця” і “Уявлення про природу людини”	0,29
“Прохання про пряме заступництво” і “Уявлення про природу людини”	0,23
“Релігійне очищення і прощення” і “Уявлення про природу людини”	0,26
“Духовний зв'язок” і “Уявлення про природу людини”	0,33
“Релігійна допомога” і “Уявлення про природу людини”	0,42
“Пошук релігійного напрямку та релігійне перетворення” і “Уявлення про природу людини”	0,24

Кореляційні дані для групи досліджуваних, які часто звертаються до релігійних копінг-стратегій, показали таке (див. табл. 4).

Якщо особи всі життєві проблеми будуть сприймати як частину Божого плану, завдяки якому вони здобудуть для себе важливий урок, а не як покарання з Його боку, це сприятиме формуванню погляду на життя як неподільної цілості, переживанню конкретної митті у всій її повноті, а не просто як фатального наслідку минулого або підготовку до майбутніх подій. Такі люди, які цінують риси самоактуалізованої особистості, виявляють більшу незалежність у своїх вчинках, однак це не супроводжується ворожістю до оточуючих чи конфронтацією з груповими нормами.

Таблиця 4

**Дані кореляційного аналізу для групи досліджуваних, які часто застосовують релігійні копінг-стратегії, при  $p < 0,05$**

Кореляційний зв'язок шкал	Значення r
“Оцінка проблемної ситуації як корисної” і “Компетентність у часі”	0,28
“Оцінка проблемної ситуації як корисної” і “Підтримка”	0,37
“Оцінка проблемної ситуації як корисної” і “Ціннісні орієнтації”	0,24
“Оцінка проблемної ситуації як кари Бога” і “Компетентність у часі”	-0,22
“Оцінка проблемної ситуації як кари Бога” і “Підтримка”	-0,25
“Оцінка проблемної ситуації як кари Бога” і “Ціннісні орієнтації”	-0,20

**Висновки.** Людина, яка рідко звертається до релігійних копінг-стратегій, вважає, що проблемна ситуація не несе в собі повчання, посланого Господом, а є викликом її власним можливостям. Тому, прагнучи самостійно долати негаразди, вона починає цінувати в собі позитивні риси, що сприятиме її особистому вдоконаленню та зростанню віри у власні сили.

Особи, які схильні час від часу використовувати релігійні копінг-стратегії, схильні позитивно оцінювати інших людей, підкреслюючи їхню доброту, турботу про інтереси оточуючих, а також здатність викликати довіру в інших. Ця схильність пов'язана з прагненням людини допомогти ближнім, якщо в них виникають труднощі, що супроводжується переживанням миру, спокою та духовної взаємопов'язаності із Всевишнім.

Якщо особи часто застосовують вчення Церкви при зіткненні із негараздами, вони сприймають життя більш цілісно, а кожну його мить переживають у всій її повноті. При цьому вони реалізують власні можливості та прагнуть вдосконалюватись як особистість.

**Список використаних джерел**

1. Banziger S., Van Uden M., Janssen J. Praying and coping: The relation between varieties of praying and religious coping styles // *Mental Health, Religion & Culture*. – 2008, Vol. 11, No. 1. – P. 101-118.
2. Bjorek J., Klewicki L. The effects of stressor type on projected coping // *Journal of Traumatic Stress*. – 1997, Vol. 10, No. 3. – P. 481-497.
3. Maynard E., Gorsuch R., Bjorek J. Religious coping style, concept of God and personal variables in threat, loss and challenge situations // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 2001, Vol. 40. – P. 65-79.
4. Pargament K. *The Psychology of Religion and Coping: Theory, research, practice*. – New York: The Guildford Press, 1997. – 526 p.
5. Pargament K., Ensing D., Falgout K., Olsen H., Reilly B., Van Haitsma K., Warren R. God help me (I): Religious coping efforts as predictors of the outcomes to significant negative life events // *American Journal of Community Psychology*. – 1990, Vol. 18, No. 6. – P. 793-824.
6. Pargament K., Koenig H., Perez L. The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE // *Journal of Clinical Psychology*. – 2000, Vol. 56, No. 4. – P. 519-543.
7. Pargament K., Grevengood N., Kennell J., Newman J., Hathaway W., Jones W. Religion and the problem solving process: Three styles of coping // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 1988, Vol. 27. – P. 90-104.
8. Phillips R., Pargament K., Lynn Q., Crossley C. Self-Directing Religious Coping: A Deistic God, Abandoning God, or No God at All? // *Journal for the Scientific Study of Religion*. – 2004, Vol. 43, No.3. – P. 409-418.
9. Schottenbauer M., Rodriguez B., Glass C., Arnkoff D. Religious coping research and contemporary personality theory: An exploration of Endler's (1997) integrative personality theory // *British Journal of Psychology*. – 2006, Vol. 97. – P. 499-519.
10. Wong-McDonald A., Gorsuch R. Surrender to God: An additional coping style? // *Journal of Psychology and Theology*. – 2000, Vol. 28. – P. 149-161.

Peculiarities of people who rarely, sometimes and often use religious coping-strategies are analysed. If person often use these strategies, he/she assesses others more positive and perceives live more integral, experiencing its fullness.

**Key words:** religious coping-strategies, self-actualization, adults.

*Отримано: 7.02.2010*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуто моральну поведінку дошкільника, процес та механізми її функціонування і розвитку.

**Ключові слова:** амбівалентність, мораль, поведінка, відповідальність, емпатія, альтруїзм, совість.

В статье рассмотрено моральное поведение личности дошкольника, процесс и механизмы его функционирования и развития.

**Ключевые слова:** амбивалентность, мораль, моральное поведение, ответственность, эмпатия, альтруизм, совесть.

Необхідність аналізу методологічних засад вивчення моральної поведінки людини зумовлена недостатньою обґрунтованістю існуючих підходів до проблеми, обмеженістю евристичних можливостей відомих концепцій, необхідністю розширення та поглиблення проблематики досліджень, пошуку адекватних методів аналізу. У психологічній науці та педагогічній практиці є замовлення на цілісне теоретико-методологічне та методичне відтворення діалектики функціонування і розвитку моральної поведінки особистості.

**Об'єктом** нашого дослідження є моральна поведінка дошкільника як особистості, процес її функціонування та розвитку, а **предметом** – психологічні закономірності й механізми функціонування та розвитку моральної поведінки на етапі дошкільного віку.

Відомо, що одним з проявів моральної сфери особистості є її амбівалентність як атрибутивна характеристика людської суб'єктивності (Б.С.Братусь, О.А.Чуйнов, І.Н.Міхеєва). Вона може зумовлювати як конструктивні, так і деструктивні наслідки поведінки особистості. Факт подвійної природи суб'єктивного життя людини відзначали ще давньогрецькі мислителі. Особливо гостро це сприймалось Платоном, який стверджував, що навіть у тих людей, які, на перший погляд, видаються розумними, поміркованими, таїться “якийсь беззаконний і дикий вид бажань ...” [8, с.391]. У Стародавньому Римі прозвучав парадокс Овідія, який нині став класичним: блага бачу, хвалю, але до дурного тягнусь [7, с.170]. На суперечливі стосунки потягів особистості та моральних вимог (обов'язку) звернув увагу також І.Кант, який вважав, що людина тільки тоді чинить морально, коли діє наперекір своїм потягам із

одного лише усвідомлення обов'язку [4]. Ця амбівалентність може зумовлювати як конструктивні, так і деструктивні результати.

О.О.Гусейнов, аналізуючи різні етичні системи, виділяє тенденції амбівалентності морального життя, а саме: а) суперечності між психологічними силами, які реально керують поведінкою, і тим обґрунтуванням, яке намагається дати їй сама особистість та сторонній спостерігач; б) суперечності як конфлікт схильностей і обов'язку, як протиборство безпосередніх афектів та свідомо скерованих установок; в) морально-ціннісний аспект конфронтації схильностей та розуму, який виступає в ролі обов'язку, що асоціюється з добром [3, с.108]. У зв'язку з цим психолог Б.С.Братусь [2] зазначає, що у смисловій сфері особистості йде боротьба двох основних векторів, один з яких спрямований до суспільного, суцього та визначального, а другий – протиборствуючий – до часткового, прагматичного й егоцентричного.

Психологічно амбівалентність функціонує як суперечність між усвідомлюваним та неусвідомлюваним, потребісно-мотиваційним та інтелектуально-операційним началом. Автори зазначають, що передумови внутрішньої суперечності проявляються в ряді моментів: 1) нестійкості емоцій, невмінні підпорядковувати їх волі, раціональному началу; 2) невизначеності, нестійкості цілей та установок, “розмитості” моральних принципів і вартісного критерію мотивації, особистісних смислів, а як наслідок – відсутності розвинутої моральної самосвідомості; 3) непогодженості функціонування моральних принципів та динаміки мотивації.

Вивчення моральності особистості має враховувати її конкретно-історичний характер. Так, у країнах Заходу поширена так звана прагматична мораль, основою якої є утилітарний принцип найбільшого загального блага. Згідно з ним, необхідне об'єднується з прагненням людини до самоздійснення. “Ми служимо суспільству, не приносячи себе в жертву йому. Ми не дозволяємо йому опікати нас у питаннях етики”, – писав А.Швейцер [14, с.325].

Зарубіжні концепції виходять із того факту, що в моральній поведінці особистість прагне редукувати реально обґрунтоване екзистенційне почуття провини, у неї виникає бажання уникнути покарання або, навпаки, досягти соціального схвалення [16, с.306]. Нерідко моральна дія характеризується в термінах затрат-надбань, запозичених з теорії соціального обміну [там же]. Те загальне, що споріднює між собою ці достатньо різні підходи, – визнання значного вкладу морально нейтральних факторів у детермінацію такої поведінки. Дослідники звертають увагу на значення джерел суто психологічної “підзарядки” моральності, таких, як зміна власного



негативного емоційного стану на позитивний, або підтримка моральної самооцінки.

Так, Ж.Піаже [18], виділяючи об'єктивну і суб'єктивну відповідальність, вважає, що для дітей молодшого віку об'єктивна відповідальність є одною з характеристик “морального реалізму” – тенденції вважати обов'язок і норму такими, що існують незалежно від особистості, тобто безвідносно до обставин, за яких здійснюється вчинок” [18, с.106]. Після семи років у дітей починає розвиватися “суб'єктивна відповідальність”, сутність якої полягає в оцінці дій на основі мотивів та намірів людини. Такий тип відповідальності є частиною “автономної моралі”, незалежної від зовнішніх обставин” [там же].

Для Л.Колберга [17] основною проблемою було з'ясувати зв'язок між розвитком когнітивних структур та становленням моральних почуттів і дій індивіда. У результаті тривалих досліджень автором було виділено три рівні та шість ступенів розвитку моральних суджень особистості. Перший рівень, на якому виділено два ступені, названо доугодним (передконвенційним). На першому ступені моралі індивід уникає порушень правил, знаючи, що це призводить до покарання, може завдати фізичної шкоди і збитків як людям, так і їх власності. Має місце слухняність в ім'я слухняності. Головними спонукками правильної поведінки є уникнення покарання і визнання вищої сили влади. На другому ступені (індивідуалізм, інструментальна мета та обмін) дотримування правил має місце тільки тоді, коли це відповідає життєвим інтересам особистості. Її поведінка спрямована на реалізацію власних інтересів та потреб. Іншим особам дозволяється чинити так само. Правильною поведінкою є та, що є справедливою, відповідає рівному обміну, домовленості, договору.

На другому рівні розвитку, названому рівнем традиційної (конвенційної) моралі, також виділено два ступені: третій і четвертий. Третій ступінь – взаємних міжособистісних очікувань та підкорень – характеризується тим, що індивід живе відповідно з очікуваннями близьких йому осіб або того, що люди взагалі очікують від інших в ролі сина, брата, приятеля тощо. Для особистості на цьому ступені розвитку моралі “бути гарним” важливо і означає наявність добрих мотивів, пов'язаних з турботою про інших, насамперед підтримання взаємних родинних стосунків та ставлення до оточуючих на принципах довіри, толерантності, поваги та вдячності. Спонукками правильної поведінки є потреба бути моральною людиною у власних очах і очах оточуючих, турбота про інших, віра в “золоте моральне правило”, бажання зберігати правила й авторитети, які стереотипно підтримують добру поведінку.

Четвертий ступінь – соціальна система і совість – характеризується тим, що особистість виконує справжні обов'язки, з якими погодилася. Вона підтримує закони, за винятком екстремальних випадків, де виникає конфлікт з іншими зафіксованими соціальними зобов'язаннями. Правильним сприймається те, що приноситься в жертву суспільству, групі або установі.

П'ятий рівень морального розвитку визначається автором як принциповий (постконвенційний). Так, на п'ятому ступені єдності соціального договору або корисливості та індивідуальних прав людина знає, що інші індивіди володіють цінностями та поглядами, які погоджуються з груповими. Відповідні правила треба неупереджено підтримувати, бо вони з'явилися як результат соціального договору. Деякі безумовні вартості та права, типу життя і свободи, мають, однак, підтримуватися в будь-якому суспільстві та незалежно від думки більшості. Головними спонуками поведінки виступають: а) почуття обов'язку перед законом у зв'язку з прийняттям соціального договору і збереженням вірності законам заради благополуччя та захисту прав людини; б) почуття договірної зобов'язання, вільного володіння ним у зв'язку з сім'єю, дружбою, довір'ям; в) турбота про те, щоб закони і зобов'язання ґрунтувалися на раціональному обдумуванні всезагальної корисливості, вищого добра для найбільшої кількості людей.

На останньому, шостому ступені – універсальних етичних принципів – суб'єкт дотримується самостійно вибраних норм та правил. Специфічні закони або соціальні домовленості дійсні лише в тому випадку, коли вони ґрунтуються на моральних універсалиях. Якщо вони порушують ці принципи, то індивід має діяти відповідно до принципів справедливості: рівність людських прав і повага гідності кожної особистості. Головною спонукою моральної поведінки є віра розумної людини в обґрунтованість універсальних етичних принципів та почуття особистої відданості їм.

Проблема присвоєння особистістю моральних норм широко вивчається в рамках теорії соціального навчання, в якій враховується залежність поведінки як від когнітивних чинників, так і від факторів оточення. При аналізі соціального розвитку дітей виділяються три основні процеси впливу умов оточення на поведінку: а) класичне зумовлення; б) інструментальне зумовлення; в) навчання в результаті спостереження. Згідно з П.Массеном, Дж.Конджером, Дж.Каганом, А.Х'юстоком класичним зумовленням називають процес, коли в результаті навчання індивіда умовний стимул з'єднується з безумовним. Другий процес – інструментальне та оперантне зумовлення – полягає в тому, що багато типів соціальної

поведінки залежить від позитивного або негативного результату. Щедрість, готовність допомогти, агресивність, а також статево-рольова поведінка – все це може одержати як позитивне підкріплення, так і гальмуватися покаранням. Третій полягає в навчанні підростаючої особистості морально поводитися у процесі спостереження. Так, психологи звернули увагу, що діти не завжди наслідують те, що бачать. Тому дослідження соціального навчання якраз були спрямовані на виявлення умов, за яких вони засвоюють нове в поведінці у результаті спостереження або відтворюють те, що впізнають [10, с.167].

Традиційною обмеженістю зарубіжних авторів було виконання досліджень моральної сфери особистості у межах якогось одного підходу, наприклад, когнітивної психології, спрощення процедури експериментальної перевірки висунутих гіпотез, наприклад, зведення вивчення до аналізу суджень дітей про ситуацію моральних колізій. Якщо зарубіжні автори в основному зосереджуються на вивченні реальностей прагматичної моралі, яка не пов'язана однозначно з гуманістичними ціннісними орієнтаціями, то вітчизняні психологи у своїй більшості керувалися досить жорсткими визначеннями моральної поведінки. Так, С.Г.Якобсон вважає, що справді моральним є лише той вчинок особистості, котрий вимагає відмови від своїх інтересів [15]. Подібно до цього О.М.Прихожан відзначає, що “дії, вчинки, спрямовані на зовнішнє дотримання норм, але не зумовлені інтересами суспільства, інших людей, а якими-небудь іншими мотивами... за самою логікою моралі не можуть бути названими як моральні” [9, с.143].

О.Є.Насиновська [5] також протиставляє альтруїстичні та корисливі форми поведінки. Як повноправний предмет вивчення прагматична мораль була представлена, мабуть, лише в працях І.В.Суботського, який виділяє прагматичні моральні вчинки, що відповідають нормам, але орієнтуються на соціальне заохочення і безкорисливі дії, які не передбачають інших цілей, крім бажання зробити благо для інших людей [12].

Не аналізуючи наведені визначення ґрунтовно, зауважимо, що в них відбито розуміння морального вчинку як початково непокданого з власними інтересами суб'єкта: суто моральна мотивація жорстко протиставляється прагматичній, егоцентрична орієнтація – просоціальної, індивід – групі тощо. В результаті мораль повсякденності була обділена увагою вітчизняних дослідників, а зарубіжними авторами був забутий гегелівський критерій об'єктивного блага в світі.

Вивчення становлення моральної поведінки особистості не обмежується аналізом значення свідомості. Необхідно з'ясувати роль

неусвідомлюваного у цьому процесі, на чому наголошують дослідники. Відомий психолог О.Селіханович [11] писав: "В основі моральної свідомості лежать глибинні інстинкти життя: інстинкт самозбереження, страх перед загибеллю та руйнуванням і таке ж могутнє прагнення до творчості. Тому в моменти морального просвітління людина найкраще усвідомлює, в чому сутність життя, в чому її суть і призначення" [11, с.31]. Ерос добра, мудрості, краси вічно живе в нас і ні на хвилину не дає нам заспокоїтися (Платон). У фундаментальних працях З.Фрейда [13] вказується на такий компонент особистості, як "над-Я", що прямо стосується совісної поведінки. У структуру цього утворення значною мірою включаються й неусвідомлені елементи. Це ті моральні норми, принципи і правила поведінки, які вже в ранньому віці дитина засвоює в сім'ї. Мати і батько здійснюють ні з чим незрівняний вплив на становлення морального досвіду дитини, засвоєння нею норм правильної поведінки. Батьки та інші близькі особи виступають стосовно дитини не тільки як найвпливовіші ініціатори змін в поведінці, а й як провідні фігури, які підтримують уже усталені форми її поведінки. Виховний вплив мають не стільки слова, повчання, роз'яснення, скільки враження, одержані дитиною в сімейному колі. Сім'ї належить пріоритет у вихованні соціальної, емоційної і моральної культури дошкільника.

Людина як істота пристрасна "легко звалюється і провалюється у безодню" [1, с.73]. Стихійний та ірраціональний елемент в ній "є не тільки результатом падіння людини, але є, перш за все, результатом свободи, що передує буттю і світотворенню меонічного начала, прихованого за всім буттям" [там же, с. 62].

Моральний закон, "що завжди має соціальний характер, вимагає перемоги над первісним хаосом інстинктів, але хаос інстинктів заганяється законом всередину, він не переймається і не просвітлюється" [1, с.89]. "Основне плачевне відкриття, яке зробила сучасна психологія і патопсихологія, є відкриття непрямоти й неправдивості людини не тільки стосовно інших, але і стосовно самого себе. Це є справжнє багатство людського підпілля гріховної безодні в людині, падіння всіх піднесених ілюзій" [там же, с.75]. При цьому людські пристрасні й потяги, подавлені моральною свідомістю, не завжди корисливі, егоїстичні і шукають насолоди. Вони є "тим, матеріалом, який може бути перероблений у вищий якісний зміст життя" [там же, с.126]. "Одне із джерел людського страждання корениться в тому, що людина не подобається собі, викликає до себе відразу, не може полюбити себе. Між тим, як є необхідна Богом позначена любов до себе як Божого творіння, любов до себе як образу й подоби Божої. Треба любити ближнього, як самого себе. Значить,

треба й самого себе любити, поважати в собі образ Божий” [1, с. 78]. І інколи “людина сходить з розуму, жертвує інтелектом внаслідок неможливості розв’язати моральні конфлікти і завдання життя” [там же, с. 76].

У моралі неусвідомлюване проявляється у тих ситуаціях, коли людина актуально не дає собі звіту за те або інше моральне ставлення, не усвідомлює свої мотиви, а діє під безпосереднім впливом тих чи інших власних моральних установок, емоцій, почуттів та інтуїції [6]. Досить своєрідним і характерним проявом цього є моральна інтуїція, коли “людина неусвідомлено зберігає у своїй пам’яті матрицю деяких моральних ситуацій та їх розв’язків, які за необхідності миттєво вириваються на поверхню свідомості, випереджуючи хід раціональних міркувань.

Основними характеристиками моральної поведінки є моральні почуття, моральна діяльність, моральні стосунки. *Моральні почуття* – це сталі прояви суб’єктивного, особистого ставлення людини до себе самої, інших людей, предметів і явищ, що мають для неї особисте значення, пов’язані з особистими потребами та інтересами. Почуття дозволяють спрямовувати “знання” на “свідомість” й здійснювати вчинки, іншими словами, це умова інтеріоризації, засвоєння моральних норм. Знання моральних принципів і особисте ставлення до них роблять можливими також другий і третій компоненти моральної культури особистості: це культура моральної діяльності й культура моральних стосунків. *Моральна діяльність* – це моральний бік суспільної діяльності, що спричиняється моральними мотивами: бажанням творити добро, підкорятися почуттю обов’язку, досягати морального ідеалу. *Моральні стосунки* – це сукупність залежностей і зв’язків, що виникають у людей в процесі моральної діяльності (взаємодопомога, чуйність, солідарність, згуртованість тощо). Саме через моральну діяльність і моральні відносини формується і реалізується *моральна програма людини*, певний рівень її особистої моральної культури.

Моральні почуття вивчалися багатьма педагогами і психологами, проте досі не вироблено їх чіткої класифікації. Спробуємо окреслити перелік моральних почуттів, які були простежені нами в ході експериментального дослідження.

1. Почуття справедливості – це переживання дошкільниками свого прагнення втілити в життя правду. Це почуття ґрунтується на усвідомленні дитиною узагальнених норм “добре” і “погано”, яких вона дотримується під час розподілу іграшок і ролей.

2. Почуття емпатії – здатність дошкільника розуміти переживання інших людей з приводу образи, несправедливого ставлення

і відповідним чином відгукуватися на них, виявляючи співчуття, чуйність, готовність допомогти.

3. Почуття довіри – це почуття, яке виявляється дошкільником щодо тих людей, які викликають у нього позитивні оцінки. Дитина відкрита до різного роду контактів, готова розповісти про своє заповітне, довіряє секрети, ділиться інтимними переживаннями, думками, очікуваннями тощо. Підґрунтям для виникнення такого почуття є позитивний досвід спілкування з близькими дорослими, звичка розраховувати на їх підтримку та захист.

4. Почуття сорому в дошкільника – це почуття тривоги за свою репутацію. Воно виникає, коли дитина відчуває, що її поведінка не відповідає очікуванням оточуючих. Переживаючи це почуття, дитина хвилюється: “Що про мене подумають?”, “Що про мене скажуть”. Докори сумління важлива форма прояву моральної свідомості. Совість – це рефлексивна емоція, болісне переживання індивідом своїх вад та моральної недосконалої. Вона визначає нормативно-ціннісні контури дозволеного і бажаного в поведінці та діяльності. У психологічному плані совість – вищий рівень самодетермінації моральної поведінки людини. У дошкільників совість лише починає формуватися, виконуючи функцію самоконтролю. Про наявність совісті свідчить виконання дитиною засвоєних моральних принципів без спонукань.

5. Почуття альтруїзму – переживання, яке виявляється у готовності дитини діяти безкорисливо, незважаючи на свої інтереси. Прикладом може бути безкорислива турбота дитини про рідних і друзів: “Не буду дивитися мультики, бо в мами болить голова”, “Буду гратися сам і тихо, бо тато працює”.

6. Почуття відповідальності – переживання дитиною покладеного на неї обов’язку. У процесі дослідження нами було залучено групу дошкільників (24 дітей) до виконання певних вимог, за які треба було в кінці заняття прозвітуватися. Нами було запропоновано дітям варіант гри, при якій перед дівчатками було поставлено завдання прибрати в ігровій кімнаті іграшки і одяг. З хлопчиками “таємно” було встановлено домовленість про те, що вони будуть виконувати більш важку – “чоловічу” – роботу. Яка саме це буде робота хлопчикам не пояснювалося. Дівчатка всі з задоволенням виконували покладені на них завдання і прозвітувалися, сприймаючи їх як обов’язкові для виконання, а хлопчики частково (3 дітей) проігнорували правила гри, що було підтверджено їхніми відповідями: “А я не хотів прибрати”, “Я забув, що мені щось треба було зробити”, “А я хотів бавитися в іншу гру”. Проте решта з них (9 дошкільників) були захоплені саме “таємними” домовленостями і пропонували дівчаткам свою допомогу в спільній грі, а саме: носити

іграшки, подавати одяг. При цьому діти супроводжували гру такими репліками, як: “Візьми, будь-ласка”, “Дуже дякую за допомогу”. Наприкінці виконання завдання з дітьми було проведено бесіду, в результаті якої з’ясувалося, що дана гра привабила дітей як можливість допомогти дорослим. Дітей охоплювало почуття гордості за свою роботу, вони відчували відповідальність за її виконання.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що гра визначає різні сторони розвитку особистості дошкільників, у тому числі моральності. У грі відбувається засвоєння моральних правил і вона залишається одним із найважливіших засобів виховання моральної поведінки: діти вчать стримувати свій егоїзм, поступатися власними інтересами, підкорятися загальноприйнятим правилам. Одночасно в іграх формуються основи організованості, ініціативності, взаємодопомоги, відповідальності.

Отже, вивчення моральної поведінки особистості дошкільника повинно враховувати її амбівалентність, як атрибутивну характеристику людської суб’єктивності, об’єктивну і суб’єктивну відповідальність, зв’язок між розвитком когнітивних структур та становленням моральних почуттів і дій дитини. Вивчення моральної поведінки не обмежується аналізом значення свідомості, але необхідно також розглядати неусвідомлюване у цьому процесі, що проявляється в моральній інтуїції, моральних звичках.

#### Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
2. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности // Психологическое исследование. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Гусейнов А.А. Долг и склонность: Анализ противоречивости моральной мотивации в домарксистской этике // Вопр. психологии. – 1980. – №10. – С.108-121.
4. Кант И. Критика практического разума. Соч. в 6-и томах. – Т.4. – Ч.1 -М.: Мысль, 1965. – 544 с.
5. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. – М., 1988. – 129 с.
6. Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 96 с.
7. Овидий. Метаморфозы. – М., 1977. – 170 с.
8. Платон. Соч. в 3-х томах. – Т.3., Ч.1. – М., 1970. – С.391.
9. Прихожан А.М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей // Вопр. психологии. – 1981. – №5. – С.143-149.
10. Развитие личности ребенка: Перевод с англ. / Отв. ред. А.М.Фонарёва. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

11. Селиханович А. Психология нравственных переживаний. – К.: Тип. С.В.Кульженко, 1913. – 32 с.
12. Субботский Е.В. Исследование проблемы взаимоотношения и альтруизма в зарубежной психологии // Вопр. психологии. 1977. – № 1. – С.164-174.
13. Фрейд З. Психология бессознательного. Сб. произв. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
14. Швейцер А. Культура и этика. – М., 1973.
15. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С.320-338.
16. Borkenau P. Gibt es eine altruistische Motivation? // Psychol: Rundschau. 1991. B.42. N4. – S.195-205.
17. Kohlberg L. Moral stages and moralizations: The cognitive-developmental approach // Moral development and behavior: Theory, research and social issues / Ed. by t. Liclona. – Holt, Renhart and Winston, 1976. – P.97-129.
18. Piaget I. The moral judgement of the child. – L.: Routledge and Regan Poul, 1932. – 304 p.

The article examines the moral behaviour of preschool child personality, process and mechanisms for its functioning and development.

**Key words:** ambivalence, moral, moral behavior, responsibility, empathy, altruism, conscience.

*Отримано: 21.02.2010*

УДК 159.9 : 17.022 – 057.874

*М.І. Заміщак*

## **Психологічні умови становлення моральної самооцінки у молодших школярів**

У статті розкрито психологічні умови становлення моральної самооцінки як основної складової моральної самосвідомості у молодших школярів. Встановлено рівні моральної самооцінки молодших школярів. Досліджено емпіричні показники траєкторії їхньої морального розвитку.



**Ключові слова:** моральна самооцінка, моральна поведінка, моральний вчинок, моральні якості, моральні норми, моральні цінності.

В статье раскрыты психологические условия становления нравственной самооценки как основной составляющей нравственного самосознания у младших школьников. Установлены уровни нравственной самооценки младших школьников. Исследовано эмпирические показатели траектории их нравственного развития.

**Ключевые слова:** нравственная самооценка, нравственное поведение, нравственный проступок, нравственные качества, нравственные нормы, нравственные ценности.

Нові суспільні відносини, що складаються в українському соціумі і впливають на характер особистісних стосунків, зумовлюють необхідність підвищення рівня свідомості людей на основі засвоєння ними моральних цінностей. Відомо, що розвиток моральної свідомості проходить низку етапів, однак у зарубіжній та вітчизняній психології існує декілька точок зору на особливості послідовності та проходження кожного періоду. Актуальною постає проблема моральної самосвідомості, зокрема її основної складової адекватної моральної самооцінки, яка є конструктивним елементом самосвідомості, показником рівня її розвитку, однією із суттєвих її характеристик. Це вимагає нових підходів до формування адекватної моральної самооцінки у молодших школярів.

Свого часу Л.Виготський [5], вивчаючи проблему самосвідомості, визначив показники, які характеризують її структуру: 1) накопичення знань про себе, зростання їх зв'язності та обґрунтованості; 2) поглиблення знань про себе, психологізація (поступове входження в образ уявлень про власний внутрішній світ); 3) інтеграція (усвідомлення себе єдиним цілим); 4) усвідомлення власної індивідуальності; 5) розвиток внутрішніх моральних критеріїв при оцінці себе, своєї особистості; 6) розвиток індивідуальних особливостей процесів самосвідомості.

І. Чеснокова [23] розглядає самосвідомість в єдності трьох сторін: пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоставлення) та дієво-вольової (саморегуляція). Самосвідомість згідно з позицією вченої є процесом, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях і у поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім і в поняття свого власного Я. В результаті цього процесу формується узагальнений образ Я. Тут самопізнання представлено як узагальнення, де образ сприйняття – загальне, стійке уявлення – поняття, що виникає на основі численних образів самого себе в різних ситуаціях. Самосвідомість як суперечлива єдність розуміється у єдності мінливого і стійкого щодо ставлення особистості до себе.

В.Мухіна вказує, що структуру моральної самосвідомості формує власне ім'я, самооцінка, уявлення себе як представника певної статі, оцінка себе щодо прав і обов'язків [11]. У самосвідомості учнів молодших класів представлено більшість компонентів цієї структури. Залежно від особистісного та вікового розвитку, вони визначають свою позицію як учня, своє ставлення до процесу учіння, а також до вчителя, до ровесників тощо.

У формуванні моральної самосвідомості дитини важливе значення має вироблення вміння виділяти, розуміти й оцінювати вчинки людей і свої власні. “Те, які цінності “привласнюються” свідомістю індивіда, – зазначає М.Савчин, – значною мірою детермінується тим, яким чином останній сприймає себе, як співвідносить себе з іншими людьми, з навколишнім світом у цілому” [18 ].

І.Кон [8] ставить питання, чи може індивід адекватно себе сприймати та оцінювати, у зв'язку з проблемою співвідношення головних функцій самосвідомості – регуляторно-організуючої та егозахисної. Щоб успішно спрямовувати власну поведінку, суб'єкт повинен володіти адекватною інформацією про оточення, про свою особистість і про зовнішні та внутрішні моральні норми. М.Савчин [ 18 ] стверджує, що моральні норми, ідеали, цінності, звички стають реально-діючими, якщо вони присвоюються, включаються у самосвідомість особистості, стають Я-цінностями. Так виникає моральна самосвідомість. Центром моральної самосвідомості особистості є інша людина як безумовна цінність, незалежно від її особливостей та об'єктивних чи суб'єктивних стосунків з нею.

У процесі розвитку особистості моральні норми трансформуються у відповідні моральні ставлення, які втілюються у поведінці, вчинках, судженнях молодших школярів, ціннісних ставленнях до соціального оточення, яке опосередковує їх ставлення до самих себе. Дитина – це не тільки об'єкт вимог на нього дорослих, а й суб'єкт діалогічної взаємодії. У цьому віці дитина активно набуває власного морального досвіду і все активніше включається у процес взаємодії з оточенням, поступово стаючи учасником, творцем, організатором спілкування та діяльності, в якій формуються моральні якості особистості.

В.Давидов [12 ] вважає, що одним з новоутворень молодшого шкільного віку є рефлексія. На думку Т.М.Яблонської, рефлексія є “специфічним проявом самоактивності особистості, яка виявляється в можливості та готовності індивіда творити свою особистість шляхом самосвідомості, що виступає як сукупність процесів самопізнання, самооцінювання і саморегуляції” [ 25, с.18]. Проблема

рефлексії безпосередньо пов'язана з проблемою генезису моральної самосвідомості. П. Чамата [22] стверджує, що наприкінці дошкільного віку у розвитку самосвідомості відбувається перехід “від уявлення про себе до думки про себе” [22, с. 23]. Вчений наголошує, що цей процес проходить через весь шкільний вік і завершується у дорослому житті як високо розвинута свідомість. Ті зміни, які відбуваються у цьому зв'язку в молодшому шкільному віці, дозволяють розглядати останній як особливо важливий етап у становленні самосвідомості індивіда, зокрема, самооцінки. Нова діяльність та нові умови спілкування сприяють розвитку оцінювальних відносин, які формують моральну самооцінку. В цьому віці виникає інтерес до власного внутрішнього світу, що вможливило поглиблення процесу самопізнання.

Т.Титаренко [19] констатує, що шлях до себе – важке випробування, яке потребує мужності, самостійності, наполегливості, терпіння. Особистість зорієнтована передусім на зовнішній світ, а до себе звертається лише тоді, коли переживає щось дуже важливе, коли опиняється у кризовому стані, в екзистенціальній ситуації. Отже, навчившись виходити на рефлексивну позицію, дитина спирається на власне мислення, використовує психологічні засоби морального самооцінювання.

У кожній конкретній ситуації взаємодії з іншими людьми в особистості актуалізується та одночасно формується уявлення про себе як про моральну особистість. Як пише Л.Виготський “особистість є для себе тим, чим вона є в собі, через те, чим вона є для інших”. А.Маслов стверджує, що “людина не зробить гідного життєвого вибору, поки не почне прислухатись до самої себе, власного Я у кожен момент свого життя” [10, с. 113].

Засвоєння учнем молодшого шкільного віку моральних взаємин передбачає певний ступінь розвитку у нього довільності та моральної самооцінки, розвитку мотиваційної та емоційної сфер. Моральні норми у процесі виховання трансформуються у відповідні моральні ставлення, які втілюються у поведінці, вчинках, судженнях молодших школярів, ціннісних ставленнях до оточення, яке опосередковує їх ставлення до самих себе. І тому тут дуже важливо співвідносити Я-реальне і Я-ідеальне. Це свідчить про рівень моральної самооцінки з позицій аналізу цього співвідношення: збіг Я-ідеального і Я-реального відповідає високому рівню самооцінки, а сильна розбіжність між Я-реальним і Я-ідеальним свідчить про її низький рівень.

Конкретну дію, вчинок дитина усвідомлює, оцінює, коректує її з урахуванням моральних норм, переживає відповідальність за

можливі результати, передбачає їх наслідки для себе та для інших. Школяр вчиться усвідомлювати те, що було сприйнято суб'єктивно, знайти своє місце у системі можливих точок зору, встановити між особистостями і власним Я систему спільних взаємин і стосунків [13, с. 101]. У молодшому шкільному віці це стає можливим завдяки процесу адаптації до соціального оточення, суть якого полягає у тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співробітництва з іншими людьми. В основі такого співробітництва лежить уміння координувати свою точку зору з можливими іншими.

На думку багатьох дослідників (Д.Ельконін, В. Недоспасова, А.Богущ, Г.Цукерман), розвиток цього вміння найбільш успішно відбувається за умов кооперативної діяльності дітей, в межах якої встановлюються паритетні стосунки і стає можливим здійснення належного взаємоконтролю, взаємооцінювання. Кооперація неминуче породжує потребу пристосовуватися до іншого. Зіткнення своєї думки з чужою викликає сумнів, що спонукує дитину до перетворення смислу образів, понять і уявлень у власній позиції.

У процесі самоусвідомлення у дитини виникає Я – моральне уявлення, яке ґрунтується на основі моральних уявлень про іншого, з яким вона взаємодіє, коли вони спільно приймають рішення, складають план спільних дій. М.Савчин стверджує, що тільки в такій ситуації можливе оцінювання людини людиною, можлива зміна власної поведінки і поведінки іншого, будова стратегій власної поведінки. Навіть після реалізації наміру у вчинок особистість автоматично не перемикається на наступний крок, оскільки відбувається його когнітивно-емоційне переосмислення. Вона, як стверджує автор [18, с.174], ще тривалий час залучена до здійснення попереднього вчинку, зокрема, відбувається переосмислення вчинку, що є актуальним етапом мотиваційного процесу відповідальної поведінки. Дитина дає оцінку власним вчинкам та вчинкам інших людей. І тут моральна самооцінка та рівень моральних домагань виступають найголовнішими механізмами.

Якщо вчинок моральний, здійснений відповідно з моральними нормами, цінностям, то відбувається фіксація позитивного смислу, з'являється нахнення до добрих справ надалі. Коли ж вчинок аморальний, то залежно від моральної самооцінки в дитини виникає моральний конфлікт, або вона черговий раз утверджує свою егоїстичну спрямованість. У першому випадку вона переживає свою вину, усвідомлює, що поступила аморально відповідно до інших людей, починає співставляти себе з іншими, моральна самооцінка занижується, виникає розгубленість, почуття моральної неповноцінності, що переростає у самоприниження [18], аж до виникнення

комплексів. І тому саме переосмислення має бути конструктивним, можливо в цій ситуації Я міг поступити інакше, Я не використав всі можливості. І в такому випадку психологічною основою такої оцінки є система її ціннісних орієнтацій людини, моральні стандарти та самооцінка, соціальне, моральне та духовне Я, де є підвищення особистістю рівня домагань, переоцінка своїх цінностей, злагодження суперечностей між належним та існуючим, поява натхнення до добрих справ. У другому випадку дитина показує свою егоїстичну неперевершеність, вважає впевнено, що правильно вчинила. В неї виникає агресія, самовпевненість. Їй здається, що вона знає моральні норми, зможе передбачити кінцевий результат, зробити моральний вибір, але виходить навпаки.

Г.Костюк [9] стверджує, що моральні риси особистості формуються завдяки конкретним діям, учинкам. Поступово вони узагальнюються, переносяться на нові життєві ситуації, розширюється коло людей, щодо яких воно виявляється. Моральні почуття стають узагальненою і стійкою рисою характеру, яка внутрішньо спрямовує поведінку людини у відповідних життєвих обставинах. “Дії дорослого є зовнішнім зразком для наслідування. Проте дитина наслідує те, що значуще, привабливе, зрозуміле і доступне їй. Вона може схоплювати зовнішній процесуальний бік дій дорослого, як це буває у ранньому віці: може приймати власне їх зміст і стосунки людей, що в ньому виявляються...” [9, с.130 ].

У процесі взаємодії дитини з іншими людьми виникають підструктури: Я-діяльне, Я-рефлексивне, Я-споглядальне, Я-функціональне, Я-трансцендентуюче. Одночасно ці механізми опосередковують становлення моральної самооцінки молодшого школяра. Так, адекватна моральна самооцінка формується частіше в дітей з позитивним емоційним досвідом взаємодії з оточенням.

У процесі спілкування з ровесниками та дорослими, особливо з близькими людьми, у дітей формуються емоційні моральні настанови стосовно себе й оточення. Ці настанови набувають функції внутрішньої моральної оцінки і самооцінки, своєрідної призми, крізь яку сприймається ситуація, подія, інша людина і Я. Адже саме емоції є своєрідним зовнішнім виявом внутрішнього світу дитини. Ще Л.С. Виготський зауважував, що емоція як така не менш важлива, ніж думка.

Як зазначає І.Чеснокова, “гостра актуалізація потреби у процесах самосвідомості відбувається під впливом сильних емоційних переживань, життєвих колізій, пов’язаних з усвідомленням небажаного ставлення до себе оточення, особливо значущого” [23]. Не менше важливим фоном функціонування і розвитку багатьох

психічних утворень молодшого школяра є емоційний або ціннісний аспект самосвідомості, тобто самоставлення. Базуючись на оцінках і ставленнях інших, даний аспект визначає успішність соціалізації.

Молодший шкільний вік у моральному розвитку, як стверджує Г.Цукерман, є перехідним, “взятий в межах двох криз” [21]. Цей вік потребує особливої уваги з боку дорослих, які можуть і повинні створити необхідні умови для становлення стійких моральних форм поведінки. Г. Узбекова [20] виділяє серед таких умов обов’язкове і своєчасне підкріплення емоційно-позитивного ставлення дитини до дорослого, до спільної діяльності. Дії дитини оцінюються з точки зору їх користі чи шкоди, тобто з точки зору їх результатів для самої дитини і оточуючих. Так відбувається становлення самооцінки дитини у діяльності, та взаємодії з іншими людьми.

Людина, як підкреслює С.Рубинштейн [15], враховує, оцінює, зважає обставини, в яких перебуває; із співвідношення між ними й народжується мотив у його конкретній змістовності, необхідній для реальної конкретної дії. Л.Анциферова [1] додає, що особистість будує свою мотивацію, співвідносячи свої функціонально-енергетичні можливості з власними змістово-сенсовими настановами, з системою своїх цінностей, з нагальністю вимог соціальних ситуацій, із дійсним і належним у сфері моралі.

Л.Виготський вважав, що саме в семирічному віці починає складатися самооцінка – узагальнене, стійке, позаситуативне і одночасно диференційне ставлення дитини до себе. Р.Бернс [2], аналізуючи велику кількість досліджень американських авторів, зазначає, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку відбувається якісний стрибок в розвитку самооцінки. Очевидно, що оцінка самого себе не існує ізольовано від уявлень про самі моральні якості. Тому моральну самооцінку слід розглядати в аспекті загального морального уявлення дитини про себе. Моральна самооцінка – це сукупність моральних когнітивно-почуттєвих уявлень про власні психічні, особистісні властивості, що проявляються у моральній поведінці та їх критичне усвідомлення. Це вміння оцінювати свої духовні можливості, якості морально-етичних норм певного суспільства, певного менталітету людей та усвідомлення моральних цінностей власної ідентичності незалежно від мінливих умов соціуму.

А. Захарова [7] вважає, що у молодшому шкільному віці у самооцінці відбувається поступове підвищення самостійності, вона набуває диференційності, об’єктивності, стійкості, усвідомленості та соціальної зумовленості. Моральна самооцінка опосередковує ставлення дитини до самої себе, інтегрує досвід її діяльності, спілкування з іншими людьми. Це важлива особистісна інстанція,

яка дозволяє контролювати власну поведінку та діяльність з точки зору нормативно-моральних критеріїв, у співвідношенні з морально-соціальними нормами.

Аспект моральної самооцінки виділений в працях А.Захарової, М.Бодманової [6], які стверджують, що протягом шкільного віку в дітей відбуваються суттєві зміни у розумінні моральних якостей особистості, в умінні бачити ті якості у самого себе і у ровесників (С.Якобсон, Н.Фокіна, В.Шур). За їх даними, молодші школярі здатні узагальнити зміст моральних понять, засвоєних ними в процесі життєдіяльності, що важливо враховувати у формуванні морального досвіду конкретних людських стосунків.

Наш аналіз показує, що моральну самооцінку, як і самооцінку особистості взагалі, характеризують за рядом ознак. По-перше, за змістом та обсягом предмета самооцінювання (вчинки, ставлення, позиції, цінності, вибори тощо). По-друге, самооцінка характеризується реалістичністю – наскільки адекватно чи неадекватно особистість оцінює свої вчинки, ставлення, позиції, цінності, конкретні мотиви поведінки тощо. У зв'язку з цим виділяють адекватну (правильну) та неадекватну. Адекватна моральна самооцінка дає змогу особистості критично ставитись до себе та правильно оцінювати свої вчинки, ставлення, позиції, мотиви, цінності тощо. Неадекватна моральна самооцінка буває двох типів: а) завищена, коли дитина переоцінює рівень моральності власної особистості (мотиви, цінності, ставлення тощо) та поведінки (вчинки, ставлення, позиції тощо); б) занижена – недооцінювання моральності власної особистості та поведінки. По- третє, моральна самооцінка характеризується за рівнем: а) висока, яка характеризує рівень уявлень про моральність, що співпадає з самооцінкою; б) середня, де рівень уявлень нетотожний з самооцінкою; в) низька, де рівень уявлень обмежений і відповідно низька самооцінка. По- четверте, за часовою спрямованістю: а) ретроспективна; б) актуальна; в) прогностична. По-п'яте, за рівнем узагальненості: а) загальна моральна самооцінка; б) ситуативна моральна самооцінка. По- шосте, за рівнем стійкості: а) стійка б) нестійка. Особливо негативною є ригідна моральна самооцінка. По-сьоме, за особливостями будови: а) конфліктна; б) безконфліктна.

Механізмом становлення моральної самооцінки виступають: а) орієнтація дитини на оцінку іншими людьми вчинків, ставлень, позицій, цінностей та мотивів моральної поведінки дитини; б) пряме оцінювання дорослими моральних рис та власних вчинків, ставлень, позицій, цінностей та мотивів; в) порівняння за критерієм моральності власної поведінки та рис особистості з поведінкою та рисами

особистості інших дорослих та ровесників; в) співставлення себе реального Я-морального та ідеального Я-морального. У функціонуванні механізму самооцінки важливу роль відіграють особистісні смисли дитини, прийнята система цінностей. На основі моральної самооцінки в особистості виникає самоставлення до себе як суб'єкта моральної поведінки. Моральна самооцінка – це центральна складова Я-морального особистості, яка охоплює оцінку людиною себе як суб'єкта моральної поведінки, своїх моральних якостей та моральних цінностей.

У людини моральна самооцінка виконує регулюючу функцію, впливаючи на її стосунки з іншими людьми, моральну поведінку і моральний розвиток.

Від моральної самооцінки залежить самокритичність людини та її вимогливість до себе. Вона опосередковує вибір вчинків і ставлень до людей, ставлення людини до вже здійснених моральних та аморальних вчинків, реалізованих ставлень до інших людей, своїх позицій у ситуаціях моральних колізій, що є основою рівня домагань у моральній сфері.

У функціонуванні особливості моральної самооцінки визначаються феноменом умовних цінностей, які інтегруються з нормативними цінностями [26]. Т.Яценко стверджує, що умовною цінністю може стати будь-яке загальноприйняте твердження, метафоричне висловлювання, моральна “аксіома”. Цінності дітей, які катастрофічно змінюються, стають дедалі меркантильнішими, а моральні чесноти (доброта, ввічливість, любов) нівелюються. Брак моральних цінностей і зневага моральними нормами призводить до агресивності, інфантильності, бездуховності.

У теоретичному пізнанні феномен моральних цінностей вказує на особистісний, соціально-культурний зміст сприймання дійсності. В такому випадку морально-духовні аспекти можуть оцінюватися за критеріями добра і зла, краси і безладу, справедливості і несправедливості. Звідси випливає, що моральні цінності сприймаються школярем перш за все на емоційно-мотиваційному рівні, а моральна самооцінка моральних цінностей виступає як проблема вибору у процесі гри, навчання, праці, пізнання і спілкування. Якщо цих основ немає, то у підлітковому віці виникне гостра внутрішньоособистісна криза підлітка, яка зумовить небезпеку виникнення труднощів у навчанні та вихованні. Важливою складовою розвитку моральної свідомості є засвоєння дітьми моральних знань. Відсутність даного аспекту може ускладнити процес оволодіння моральних понять і уявлень, що виражається в адекватності моральної самооцінки.



Досліджуючи зв'язок моральної самооцінки та моральних уявлень, якостей молодших школярів, ми використали модифіковані методики "Визначення моральних уявлень" Л.Колмогорова та В.Щур "Визначення самооцінки". Дослідження ми проводили з молодшими школярами четвертих класів (26 осіб). Досліджуваним було запропоновано охарактеризувати моральні якості.

Молодші школярі, в яких рівень уявлень про моральні якості співпадає з рівнем моральної самооцінки становлять 30%. 25% – це діти, які володіють високим рівнем уявлень про моральні якості та їм притаманна висока моральна самооцінка. Ці діти не тільки добре знають запропоновані моральні якості, а й вміють ідентифікувати себе з ними. 15% – це молодші школярі, в яких рівень моральних уявлень і моральної самооцінки виявився середнім. Діти цієї групи не знали відповідної моральної якості і себе оцінювали на середньому рівні. Навіть були такі молодші школярі, що розуміли суть моральної якості, мали моральне уявлення про неї, але оцінювали себе на середньому рівні. Можливо, це свідчить про адекватність моральної самооцінки. 18% дітей виявили низький рівень сформованості уявлень про моральні якості і низький рівень моральної самооцінки.

У 12% молодших школярів рівень моральних уявлень та якостей не співпадали з рівнем моральної самооцінки. У них рівень моральних уявлень і якостей середній, а рівень моральної самооцінки завищений. Напевно, у молодших школярів присутній моральний еталон і це сприяє прагненню присвоїти моральні якості, бути кращим.

Отже, адекватність моральної самооцінки залежить від сформованості у них моральних уявлень, знань, якостей, правильного відбору способів поведінки, що визначається мотивами, пов'язаних з досягненням поставленої мети. У молодшому шкільному віці закладаються основи моральної свідомості, а моральні знання, уявлення і міркування набувають усвідомленого змісту, збагачуються та узагальнюються.

#### Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Системный подход к изучению формирования и развития личности // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, – 1982. – 246 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 416 с.
4. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. – К.: Радянська школа, 1980. – 144 с.

5. Виготский Л.С. Овладение собственным поведением // Собр.соч.: В 6 т. Т.3. – М. 1983.
6. Захарова А.В., Боцманова М.Е. Как формировать самооценку школьника // Начальная школа. – 1992. – №3. – С. 58-65.
7. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. – Минск, 1993. – 137 с.
8. Кон И.С. В поисках себя: личность и самоосознание. – М., Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1977. – 340 с.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад.школа, 1989. – 194 с.
11. Маслов А. Самоактуализация // Психология личности: Тесты. – М., 1982. – С.108-117.
12. Психическое развитие младших школьников /Под. ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 322 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Междн.психолог. академия, 1997. – 288 с.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Академия, 1994. – 158 с.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1976. – 416 с.
16. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ, вид-во Прикарпатського університету “Плаї”, 2001. – С.37-59.
17. Савчин М.В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості і психологія професійної освіти. – 2005. – №4. – С.115-131.
18. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
19. Титаренко Т.М. Вчинок самопізнання // Основи психології / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К., 1995. – С.573-587.
20. Узбекова Г.К. Некоторые особенности формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста / Вопросы самоопределения личности и ее активности: Межвузовский сборник научных трудов. – Уфа: Башкирский пединститут, 1985. – 109 с.
21. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности// Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С.37-44.
22. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К., 1965. – 48 с.

23. Чеснокова И.И. Проблема сознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 142 с.
24. Щур В.Г. Особенности взаимоотношений в детских группах при распределении обязанностей. Взаимоотношение детей в совместной деятельности и проблемы воспитания. – М., 1986.
25. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: Автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07/ Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 20 с.
- 26 Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч.посібник. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

In this article the psychological conditions of moral self-development as a major component of the moral consciousness of younger students. Established level of moral self younger pupils. Empirical study of their performance trajectory of moral development.

**Key words:** moral self, moral behavior, moral action, moral character, moral norms and moral values.

*Отримано: 10.02.2010*

УДК 159.9 – 053. 6

*А.Р.Зимянський*

## **Несформованість моральної саморегуляції як детермінанта виникнення девіантної поведінки підлітків**

Аналізується несформованість моральної саморегуляції як детермінанта виникнення девіантної поведінки підлітків.

**Ключові слова:** моральна саморегуляція, девіантна поведінка, підліток, моральна самосвідомість, моральна саморефлексія.

Анализируется несформированность нравственной саморегуляции как детерминанта возникновения девиантного поведения подростков.

**Ключевые слова:** нравственная саморегуляция, девиантное поведение, подросток, нравственное самосознание, нравственная саморефлексия.

За даними психологічних, педагогічних, соціологічних, юридичних досліджень в умовах соціально економічної кризи в Україні у значній частині підлітків на даному етапі розвитку країни спостерігаються життєва безпорадність, соціальний песимізм, світоглядна індиферентність, пасивність, відчуженість від дорослих, зневіра та холодна байдужість до всього. На тлі девальвації загальнолюдських, зокрема моральних, цінностей у суспільстві посилюються поведінкові девіації неповнолітніх, а саме: втеча з дому, алкоголізація, наркоманія, насильництво, суїцидна та агресивна поведінка, злочинність тощо. Одним з актуальних завдань психолого-педагогічної науки на даному етапі її розвитку є теоретична розробка та апробація ефективної системи морального становлення особистості, виявлення умов і чинників оптимізації процесу морального розвитку підростаючого покоління.

Проблемою відхилень у поведінці підлітків, різними аспектами девіантної поведінки особистості займалися численні дослідники в різних галузях науки: дефектології (Л.Виготський, Л.Занков, М.Певзнер та ін.); психіатрії (М.Буянов, В.Гіндікін, В.Лебединський та ін.); права (Г.Давидов, В.Кудрявцев, Г.Міньковський, Б.Сидоров та ін.); психології та педагогіки (Б.Алмазов, Л.Грищенко, В.Гульдана, Д.Колесов, І.Кон, А.Макаренко, І.Павлов, А.Реан, С.Стаменов, В.Степанов, В.Сухомлинський, Д.Фельдштейн, В.Хомік, W.Becker, M.Evans, K.O'Leary, C.McCaghy, M.Ratter та ін.).

Дана проблема різноаспектно відображена й у численних працях українських дослідників: психологів, педагогів, медиків, юристів (І.Козубовська, Т.Колесіна, Н.Максимова, О.Матвійчук, Г.Міньковський, В.Оржеховська, Р.Павелків, Е.Погребняк, А.Селецький, С.Тарарухін, О.Тарновська, В.Татенко, Т.Титаренко, Т.Титова та ін.).

Визначенню суті понять норми та девіантної поведінки, специфіки видів та детермінант поведінкових відхилень присвячені роботи М.Алемаскіна, Б.Братуся, Г.Бреслава, Я.Гілінського, В.Гульдана, А.Долгової, В.Знакова, І.Кона, Н.Максимової, І.Павлова, А.Реана, С.Розума, А.Селецького, С.Тарарухіна та ін. Особлива увага в наукових дослідженнях приділяється проблемі попередження та корекції відхилень у поведінці (Б.Алмазов, О.Бовть, Л.Грищенко, В.Ілійчук, Д.Колесов, Л.Орбан-Лембрик, Г.Пономаренко, М.Садовський, П.Сидоров, В.Хомік та ін.).

Результати психолого-педагогічних, правових, медичних досліджень та державна статистика видів девіантної поведінки підлітків переконує в необхідності попередження асоціальної поведінки неповнолітніх. Відповідно до цього Державною націо-

нальною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) одним із пріоритетних напрямків реформування освіти визано забезпечення в кожному освітньому закладі відповідних умов для навчання, виховання і розвитку фізично та психічно здорової особистості.

Конвенцією про права дитини (1991) передбачено, що держави-учасниці вживають усіх необхідних засобів, включаючи законодавчі, адміністративні і соціальні, а також заходи в галузі освіти, з тим, щоб захистити дітей від залучення до наркотичних засобів і психотропних речовин, сексуальної експлуатації [6]. У 1998р. Президія АПН України затвердила концепцію превентивного виховання дітей та молоді. Питання превентивності вже давно є пріоритетним у системі психолого-педагогічних, правових, медичних досліджень різних країн світу в рамках ЮНЕСКО.

Виходячи з цього, значна частина вчених зосереджує свою увагу на питаннях профілактики девіантної поведінки підлітків (М.Гінзбург, Г.Грибанова, І.Козубовська, Т.Колесіна, К.Лебединська, Н.Максимова, В.Оржеховська, Л.Осьмак, І.Павлов, Ф.Патакі, О.Пилипенко, Е.Погребняк, М.Райська та ін.).

Одним із засобів попередження відхилень у поведінці підлітків вважається засвоєння ними знань про прийняті у суспільстві моральні норми, формування позитивних моральних якостей та звичок (М.Бобньова, Б.Братусь, І.Карпець, В.Коновалова, В.Кудрявцев, П.Сидоров, В.Татенко, Т.Титаренко та ін.). Однак, на нашу думку, недостатньо аналізується зв'язок рівня розвитку моральної самосвідомості, зокрема, моральної саморегуляції поведінки підлітків з одного боку, та проявів їх аморальних дій та вчинків з другого. У зв'язку з цим вчені (О.Матвійчук, Н.Хамська, В.Четвертак, Дж.Кларк, С.Саймон та ін.) підкреслюють необхідність використання в процесі морального становлення особистості підлітків не лише традиційних, а й нетрадиційних, інноваційних методів та форм освітнього впливу.

Аналіз стану теоретичної та експериментальної розробки проблеми дозволив встановити відсутність однозначного, чіткого визначення поведінкової норми та її девіації. У зарубіжній психології поширеним є підхід, який розглядає норму як відсутність певних виражених патологічних симптомів. Зрозуміло, що даний підхід окреслює лише межі, в яких слід аналізувати специфіку норми, однак, саму її не визначає. Найпоширенішим для більшості психологів є усвідомлення норми як чогось середнього, найбільш пристосованого до соціального оточення. Це так званий статистично-адаптаційний підхід, який підкреслює, що ознаками нормальної особистості виступають як відсутність патологічних симптомів, так

і особливих особистісних характеристик. Не вирішує проблеми і культурно-релятивістський підхід, в межах якого норма співвідноситься із відповідністю поведінки людини стандартам і правилам культури. Фактично йдеться про соціальні норми, а не власне моральні норми.

У зв'язку з недостатністю та непродуктивністю зазначених підходів у теоретичному та практичному планах спостерігається поява описових критеріїв у поясненні понять “норма” і “девіантність”. Однак даний підхід характеризується як позитивними здобутками (визначення позитивних ознак морально розвинутої особистості), так і певними обмеженнями (більшість описів не можуть бути асимільовані науковою психологією, здійснюється опис уже сформованої особистості без аналізу процесу, внутрішніх закономірностей, рушійних сил виникнення та формування її властивостей). Ні один із названих підходів не вирішує проблеми визначення норми, однак, її розробка є надзвичайно актуальною і потребує до себе значної уваги вчених на даному етапі розвитку психолого-педагогічної науки.

Спираючись на дослідження В.Балцевича, Б.Братуся, Г.Бреслава, Я.Гілінського, Л.Запорожця, В.Захарчука, А.Петровського, С.Розума, М.Ярошевського та інших науковців, ми визначаємо девіантну поведінку як вчинок, дії людини, які не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим соціальним нормам даного суспільства, серед яких особлива роль належить саме моральним нормам.

У зарубіжній психології дискутується проблема причин, які зумовлюють відхилення у поведінці. Дві крайні точки зору представлені, з одного боку, натурально-біологічним, з іншого – абстрактно-соціологічним редукціонізмом. У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору тих вчених (Б.Ананьєв, Л.Виготський, В.Кудрявцев, Н.Макшанцева, А.Селецький, С.Тарарухін та ін.), які, визнаючи значення біологічних факторів, вирішальну роль у процесі формування особистості дитини надають сім'ї, соціальному оточенню, умовам життя і виховання. Ґрунтуючись на положенні про поєднання духовних, моральних, соціальних і біологічних чинників у процесі детермінації відхилень у поведінці підлітків, ми здійснили спробу розглянути їх причини на трьох основних рівнях: суспільство – мала (неформальна) група – особистість.

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень (Г.Валіцкас, П.Вівчар, В.Войтко, Ю.Гіппенрейтер, В.Єрмаков, Я.Коломинський, М.Неймарк, Г.Пономаренко, А.Реан, А.Селецький, С.Тарарухін та ін.) виявив, що однією із суттєвих детермінант

поведінкової девіації підлітків є порушення їх моральної саморегуляції поведінки та відповідних психологічних механізмів її забезпечення. Дане явище характеризується такими проявами: недостатня обізнаність щодо моральних норм суспільства; зневажливе ставлення до вимог моралі та права; відсутність позитивних моральних ідеалів; сприйнятливості до аморальних явищ або оточення; неадекватна оцінка власних моральних якостей та якостей оточуючих людей; не засвоєність правових норм; не сформованість моральних переконань; деформація моральної мотивації; схематизм образу-Я та його неадекватна модальність; втрачений або занижений позитивний образ свого "Я"; низька моральна самооцінка; недостатня самоповага; порушення довільності поведінки; інфантильна незріла поведінка та ін.

Як показує наше дослідження, деформація моральної саморегуляції поведінки, зокрема, недостатній рівень сформованості її психологічних механізмів призводить до детермінації виникнення девіантної поведінки підлітків. Тому в процесі дослідження ми зосередили свою увагу на особливостях, процесі формування ефективної моральної саморегуляції поведінки як однієї з передумов профілактики поведінкових відхилень.

Оволодіння особистістю моральними якостями знаменує процес її становлення як суб'єкта саморегуляції поведінки, який буде здатний приймати довільні рішення, самостійно встановлювати пріоритетність соціальних, моральних і духовних цінностей, ставити цілі, які адекватні власним можливостям, опановувати засоби їх досягнення, обирати толерантні по відношенню до інших шляхи самоствердження.

Особливо складною саморегуляція поведінки виявляється у період дорослішання. Саме підлітки вирізняються неадекватними психогенними реакціями, дезадаптивними вчинками, нескоординованими формами поведінки, що визначає необхідність вивчення феномена саморегулювання в перехідному віці. Одночасно у них спостерігається становлення ціннісних орієнтацій, естетичних смаків та моральних переконань, на основі яких вони починають регулювати свою поведінку. Крім того, особистість у період підлітковості є сензитивною щодо розвитку в неї психологічних механізмів саморегуляції поведінки.

Проблема психологічних механізмів саморегуляції поведінки особистості досліджувалася і постійно актуалізується вченими різних галузей психологічної науки. Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки знаходять висвітлення у працях Г.С.Костюка, І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, Л.В.До-

линської, В.К.Каліна, В.К.Котирло, С.Д.Максименка, М.В.Савчина, О.Я.Чебикіна.

Значну цінність у дослідженні проблем регуляції й саморегуляції поведінки мають праці зарубіжних вчених (Д.Аткінсон, Д.Роттер, Х.Хекхаузен, Г.Шерінгтон), предметом вивчення яких були мотиваційні установки: життєві цілі, локус контролю, прагнення до успіху, когнітивний дисонанс.

При цьому можна виділити цілий ряд робіт, присвячених вивченню особливостей саморегуляції поведінки зростаючої особистості (Л.І.Божович, І.В.Дубровіна, Б.Г.Круглов, Л.П.Осьмак, Г.О.Цукерман, Д.Й.Фельдштейн та ін.). Докладніше даний аспект вивчався у старшому дошкільному (В.К.Котирло) та юнацькому віці (О.Г.Ксенофонтowa, Ю.А.Миславський).

Проблемі саморегуляції поведінки у перехідному віці присвячені роботи М.Й.Боришевського, в яких доводиться, що раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки підлітків визначає їх особистісний розвиток [2].

У той же час, незважаючи на численність досліджень з проблематики регуляції поведінки, психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків не були предметом спеціального дослідження. Наш психологічний аналіз досліджуваної проблеми дозволив визначити саморегуляцію поведінки як систему цілеспрямованих дій, які проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе. При цьому найвищим показником розвитку даного феномена вважається процес оволодіння навичками й звичками моральної поведінки. Внутрішню (психологічну) сутність саморегуляції поведінки особистості становить сукупність психологічних механізмів, які визначаються як динамічна сторона взаємодій індивіда і є структурними компонентами загальної саморегуляції поведінки особистості. Вони спрямовують рух психічної активності індивіда до узгодження результатів взаємодій зі світом і самим собою. Визначені здобутки вчених слугували засадами для дослідження психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків.

Саморегуляція поведінки визначається як єдність соціальних та психологічних (рефлексивних, мотиваційних, вольових) проявів свідомості й самосвідомості індивіда. Дане психологічне утворення уособлює сукупність установок, дій, вчинків, завдяки яким особистість реалізує власну поведінку, добираючи адекватні та морально виважені засоби її втілення в оточуючому світі [7].



Психологічні механізми саморегуляції закріплюються в психологічній організації особистості як функціональні способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень особистісної системи, змінюється режим її функціонування.

Ідея регуляції поведінки як особливого самостійного процесу була пріоритетною в роботах зарубіжних психологів (Л.Веккер, Д.Макклелланд, Р.Мей та ін.). Причини дій, вчинків і поведінки пов'язувалися цими вченими з чуттєвими збудженнями, думками й моральними почуттями особистості. У такому разі вона здатна до самоорганізації й саморегуляції поведінки. Для пояснення регуляції поведінки було також введено ряд нових понять: життєві цілі, рівень домагань, локус контролю, мотивація досягнення (К.Левін, Д. Роттер, Х. Хекхаузен).

Дослідження регуляції поведінки сприяли виникненню в межах цієї проблеми аспекту саморегуляції. При цьому предметом дослідження стали різні види саморегуляції поведінки особистості (сенсомоторна, емоційна, вольова, мотиваційна, моральна, особистісна, ціннісна).

М.Й. Боришевський вважає, що психологічні механізми є теоретичною категорією і можуть бути презентовані як стан оптимальних взаємодій та взаємовідносин між актуальними елементами психологічної системи, що забезпечують її функціонування, становлення, розвиток. На думку вченого, характеристика психологічних механізмів може базуватись передусім на аналізі особливостей структурних компонентів цієї системи. Високої значущості вчений надає психологічним механізмам саморегуляції поведінки зростаючої особистості, які знаходяться у безпосередньому взаємозв'язку із самосвідомістю й виступають як характеристика "образу Я". До механізмів саморегуляції поведінки зростаючої особистості психолог відносить такі: самооцінку, домагання, соціальні очікування, оцінні ставлення до оточуючих, наміри, рефлексію. Провідними психологічними механізмами процесу саморегуляції поведінки у підлітковому віці є: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху, визнанні та самоствердженні. Динаміка розвитку цих особистісних компонентів призводить до зміни показників саморегуляції поведінки особистості підлітка [3].

У психологічних дослідженнях підкреслюється, що розвиток психологічних механізмів саморегуляції поведінки починає протікати інтенсивніше саме у підлітковому віці. Лише саморегуляція відкриває можливість підлітку критичної оцінки й контролю

власної поведінки, довільної особистісної спрямованості й перебудови дій та вчинків, підтримує прагнення в дотриманні цінностей і особистісно значущих норм та правил міжлюдських взаємин. Генезис психологічних механізмів саморегуляції поведінки особистості розглядається в тісному взаємозв'язку з аналізом мотиваційних складових: смислових переживань (емоцій), провідних потреб (цінностей), установок (аттитюдів), що в комплексі характеризують систему суб'єктивно значущого для особистості ставлення до різних явищ суспільного життя, інших людей, самої себе.

Змістовне вивчення психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків показало, що кожен психологічний механізм має автономний рівень розвитку, і в той же час дане особистісне утворення лише в цілості виступає регулятором поведінки підлітка.

Провідним механізмом у структурі саморегуляції поведінки підлітків виступив компонент “потреба у самоствердженні”, який засвідчує центрацію власного Я підлітка в процесі самоусвідомлення. До того ж потреба у самоствердженні дає можливість особистості даного віку впевнитися у своїх домаганнях, інтерналізації контролю (самоконтролю), цінностей (самоцінностей) та перевірити їх значущість і надійність через узгодженість з референтними особами (дорослими, друзями). Створення умов для морального самоствердження підлітка сприяє актуалізації саморегуляції поведінки.

Підвищення рівня організованості (системності) психологічних механізмів саморегуляції особистості підлітка зумовлюється ще одним провідним психологічним новоутворенням даного віку – самосвідомістю, функціональне перетворення якої здійснюється способами самосприйняття, рефлексії, самовизначення, самопізнання.

Моральна саморегуляція поведінки – це здатність особистості добровільно, за внутрішніми спонуканнями керувати власними діями та вчинками відповідно з прийнятими моральними нормами. Єдність раціонального, чуттєвого і вольового компонентів складає структуру моральної саморегуляції поведінки і є однією з важливих умов виховання особистості підлітка в дусі моралі, оскільки лише в даному випадку високі моральні принципи можуть перетворитися в глибокі переконання і позитивні стійкі звички індивіда [4].

Теоретичний аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дозволив зробити висновок, що для ефективної регуляції поведінки особистості необхідна цілісність та повнота раціонального, чуттєвого та вольового компонентів моральної саморегуляції поведінки. Провідні психологічні механізми моральної саморегуляції поведінки представлені різними структурними компонентами самосвідомості,

які у своїй інтегрованій формі виступають як “образ-Я”, так і утвореннями, які виконують роль посередників між “Я” і “не-Я” (оціночні ставлення до інших людей) [1].

Наше емпіричне дослідження проблеми становлення моральної саморегуляції поведінки підлітків дає підстави стверджувати, що спостерігається недостатня сформованість у сучасних підлітків їхньої моральної саморегуляції поведінки та її психологічних механізмів. Це зумовлене як віковими особливостями підлітків, так і специфікою суспільства на теперішньому етапі його розвитку. У цих підлітків поширені різноманітні форми відхилень у поведінці.

Недостатній рівень моральної саморегуляції поведінки підлітків зумовлюється як незавершеністю становлення особистості в цей період, особливостями їх ставлення до соціального оточення, кризою підліткового віку, що загострюється до кінця періоду і спонукає до переоцінки моральних цінностей і норм, що пропонує суспільство, так і недостатністю профілактично-корекційної дії зовнішніх факторів (сім'я, школа).

Психологічні механізми саморегуляції поведінки особистості підлітка є структурним утворенням самосвідомості, що інтегрує у собі здатність визначати ціннісні орієнтації, здібність досягати мети адекватно внутрішнім потенціалам, можливість самоконтролю, прагнення до успіху (самореалізації), потребу просоціального самоствердження та визнання.

Специфіка психологічних механізмів саморегуляції поведінки зростаючої особистості полягає в тому, що кожний психологічний механізм має автономний рівень розвитку і в той же час дане особистісне утворення лише в цілості виступає регулятором поведінки підлітка.

Відповідно до критеріїв сформованості психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків було виділено високий, середній та низький їх рівні сформованості. Показники високого рівня розвитку саморегуляції поведінки підлітків визначають їх прагнення до осмислення ціннісних орієнтацій, самоствердження себе серед інших, визнання у референтному оточенні. Процес переосмислення різних критичних ситуацій, внутрішньоособистісних конфліктів “відкриває” їм нові якості в самих собі. Такий рівень сформованості саморегуляції поведінки врівноважує емоційно-екзальтовану потребу до самоствердження. У підлітків з'являється усвідомлення важливості ствердження себе не тільки перед іншими (однолітками, батьками, вчителями), але й перед самим собою. Саме таке самоствердження приносить впевненість у собі, позбавляє комплексів, активізує розвиток самосвідомості підлітка.

Показники низького рівня засвідчують, що накреслені підлітком цілі не досягаються, завдання виконуються лише на основі постійного зовнішнього контролю. У підлітків спостерігається неадекватний рівень домагань, домінування мотиву уникнення невдач над мотивом досягнення успіху. Їм притаманна малоусвідомлена система ціннісних орієнтацій, ситуативне самоствердження й визнання серед однолітків і дорослих. Дана категорія складає третину підлітків, що вимагає проведення спеціальної профілактично-корекційної роботи з ними [5].

Наявні прояви різних аспектів морального становлення підлітків (знання моральних якостей, їх прийняття та прагнення до самоудосконалення) свідчать про їх вікову специфіку на різних етапах підліткового віку. Для п'ятикласників характерний прояв вищевказаних аспектів на когнітивному рівні (їх основою є знання про моральну поведінку, моральні якості як перспектива майбутнього вибору, майбутнього привласнення моральних якостей); а учні сьомого класу характеризуються бурхливим протестом і запереченням будь-яких форм моральних вимог, а натомість висувають власне бачення моральних цінностей, норм та якостей, виробляють нові якості відповідно до вимог, які висуваються соціумом. У дев'ятому класі кількісні значення показників моральної саморегуляції поведінки ідентичні показникам у п'ятому класі, проте вони характеризуються суттєвими, якісними змінами, що полягають у переході до особистісного прийняття кола знань та сформованих моральних якостей, що реально діють [1].

Наше дослідження показало, що становлення механізмів саморегуляції поведінки підлітків ґрунтується на розвитку самоприйняття, рефлексії, самовизначення, самопізнання. Основними шляхами корекційної роботи з підлітками є: переорієнтація з досягнення результату на спосіб виконання завдання, актуалізація потреби досягнення успіху, усвідомлення пріоритету просоціальних цінностей у життєвому просторі, проектування рефлексивних очікувань референтних осіб, активізація інтернального локусу контролю тощо. У колективній та індивідуальній роботі з підлітками використовують способи розвитку механізмів саморегуляції поведінки (пояснювальної психотерапії, позитивного і негативного підкріплення, моделювання ситуацій, зворотнього зв'язку, прихованого психологічного тренінгу), які підвищують ефективність виховної роботи педагогів з учнями підліткового віку.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства значна частина підлітків характеризується недостатнім рівнем сформованості моральної саморегуляції поведінки, що зумовлюється як їх віковими

особливостями, кризою підліткового віку, так і внаслідок послаблення моральних принципів суспільства, морального виховання дітей у сім'ї і школі та профілактично-корекційної роботи інститутів освіти й виховання. Це зумовлює девіантну поведінку значної частини підлітків (пропуски уроків, втеча з дому та бродяжництво, захоплення азартними іграми, звичка до лихослів'я, статеві девіації, паління, алкоголізація та наркоманія, суїцидна, агресивна та злочинна поведінка). Однією з вирішальних детермінант відхилень поведінки підлітків є порушення у формуванні їхньої моральної саморегуляції поведінки.

Нове вирішення проблеми саморегуляції поведінки підлітків полягає у поглибленні сутності поняття "психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків", уточненні провідних психологічних механізмів досліджуваного особистісного утворення, виявленні специфіки, динаміки, взаємозв'язків між провідними механізмами, застосуванні психолого-педагогічних методів (вправлення, корекція), що впливають на процес становлення саморегуляції поведінки підлітків. Важливою парадигмою повинен стати аспект самоцінності Я особистості, який виступає генетичним ядром моральної саморегуляції періоду підлітковості.

#### Список використаних джерел

1. Апетик Н.М. Особливості становлення моральної саморегуляції поведінки у дітей підліткового віку // Вісник Харківського університету. Серія "Психологія". №472. – Харків, 2000. – С.9-12.
2. Боришевський М.И. Развитие морального саморегулювання поведінки учнів // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: Рад. школа, 1985. – С. 3-11.
3. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис....докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 77 с.
4. Зимянський А.Р. Моральна рефлексія та моральна саморегуляція як психологічні механізми розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". – Острог: Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2008. – Вип. 10. – С. 116-120.
5. Кириченко Т.В. Вивчення механізмів саморегуляції поведінки підлітків // Психологія: Зб. наукових праць. – Вип. 3 (6). (НПУ імені М.П.Драгоманова). – Київ, 1999. – С.142-147.

6. Конвенція про права дитини (Конвенція ратифікована Постановою ВР N 789–12 від 27.02.91).
7. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

The unformed moral self-regulation is analyzed as the determinant of origin of deviation conduct of teenagers.

**Keywords:** moral self-regulation, deviation conduct, teenager, moral consciousness moral self-reflection.

*Отримано: 14.03.2010*

УДК 159.923.5

*А.О.Іванченко*

## **Атракція як синергізуючий фактор у міжособистісних взаємовідносинах та її психо-біоенергетичне значення**

Статтю присвячено вивченню позитивного впливу атракції як циркулюючого благодатного психо-біоенергетичного потоку на встановлення креативних міжособистісних взаємин. Установлено, що включення атракції обумовлюють наявні у людини задатки духовного розвитку та його тенденція до саморосту. Виявлена прямопропорційна залежність розвитку креативності від інтенсивності атрактивних міжособистісних проявів.

**Ключові слова:** атракція, біоенергія, духовний розвиток, креативність.

Статья посвящена изучению позитивного влияния аттракции как циркулирующего благодатного психо-биоэнергетического потока на установление креативных межличностных взаимоотношений. Установлено, что включение аттракции обуславливают имеющиеся у человека задатки духовного развития и его тенденция к саморосту. Выявлена прямопропорциональная зависимость развития креативности от интенсивности аттрактивных межличностных проявлений.

**Ключевые слова:** аттракция, биоэнергия, духовное развитие, креативность.

**Постановка проблеми.** Питання оптимізації міжособистісних відносин, продовжуючи бути все також актуальним, ще більше залучає зараз науковий інтерес дослідників. Така наполеглива тенденція обумовлена тим, що сучасне суспільство, до речі не тільки українське, являє собою в глобальному масштабі суспільство з девальвованими цінностями та чиновницьким свавіллям. Інтелект і духовність перебувають у наш час у стані дихотомії, ставши поняттями нерівнозначними, оскільки розвинені технології аж ніяк не означають зрілу мудрість. Адже найчастіше пріоритет одержує той продукт, що має комерційну, ринкову вартість і може фінансово окупитися. Але ситуація, що створилася, на наш погляд, не являє собою гранично кризову і тупикову. Адже в науковому світі усе голосніше звучать голоси тих, хто ратує за подолання повсюдної життєвої комерціалізації, що знищує духовність і трансформує моральні концепти, а разом із цим блокує розкриття креативного начала в людині. Світлоносними є й розвиваючі програми в сфері навчання (нехай нечисленні, але вони є), і деякі телевізійні програми, де молодь (і більш зрілі люди) можуть проявити себе творчо замість того, щоб загрузнути у сучасних пороках (наркотики, пияцтво та ін.).

Соціальні відносини в групі будуються на міжособистісному сприйнятті людини людиною, але дають із кожним роком усе більш істотний крен у бік неконструктивного, навіть дестабілізуючого характеру. До факторів, що впливають на виникнення перенапруги індивіда, належать не тільки об'єктивні (умови роботи, зміст виконуваної діяльності, обсяг роботи і т.д.), але й суб'єктивно-особистісні, серед яких ключовими виступають взаємини з начальством. Фактор міжособистісної взаємодії в плані рольового розподілу може проявлятися в трьох випадках ієрархічних внутрішньогрупових контактів, а саме: а) взаємини з керівником (директором, зав.кафедрою, викладачем і т.д.); б) взаємодія керівника з підлеглими; в) спілкування між колегами.

Варто підкреслити, що лише характер першого типу взаємин прямо відповідає за наявність або відсутність морально-психологічного пресингу, при якому може істотно змінитися психологічний та соматичний стан здоров'я людини. Саме ці взаємини направляють вектор розвитку мікроклімату в колективі у бік синергізма або деструктивізма. При цьому підлеглий у силу свого ієрархічного статусу практично не в змозі ігнорувати ситуації конфліктних взаємин з начальником і просто змушений співіснувати з його претензіями, причіпками або навіть гоніннями, причому найчастіше безпідставними та впливаючими суугобо із заздрості або егоїзму. Відносини, що створюються між ними, мають деструктивний

характер з різко вираженою мінусовою динамікою настрою. Тим самим вичерпується природний біоенергетичний потенціал підлеглим, знижується його готовність до продуктивної діяльності. Розтягування у часі даної ситуації неминуче призводить до погіршення в нього стану здоров'я та до захворювань психо-соматичного характеру. Причиною же виступає просто зіпсований настрій у силу конфліктної між-особистісної взаємодії. У такій важкій ситуації навіть у вольової сильної особистості рано або пізно зменшується внутрішній резерв, який дозволив би витримувати ці життєві перевантаження. У руслі даної тематики був отриманий ряд цікавих результатів [8; 9].

Між колегами ж якщо і з'являється психологічний дискомфорт або навіть конфлікт, то він має значно менш фатальний характер, оскільки є можливість звести контакти конфліктуючих сторін до мінімуму або анулювати їх повністю, що, як правило, просто неможливо зробити у відносинах з начальством. Тому наше дослідження, яке спрямоване на визначення природи, причин виникнення та специфічних регуляторів атракції як благоприємного феномена, перебуває в руслі наукового пошуку можливостей стабілізації позитивного мікроклімату в колективі, що і визначає його *актуальність*.

Вже зараз на третє тисячоріччя прогнозується не будь-яке зростання збитку, який може завдати психо-фізіологічна перенапруга для життєдіяльності індивіда. У зв'язку із цим досить актуальним є знаходження способів і засобів максимального зменшення впливу дестабілізуючих факторів і зниження стресового пресингу в усіх сферах життя людини. Інакше кажучи, надзвичайно необхідне створення так званої анти-стресової програми, яка є життєво важливою для поліпшення психо-фізіологічного стану здоров'я людини та нормалізації її взаємин у соціальній діяльності та у побуті. Адже виниклі у людини складнощі на робочому місці не зникають із закінченням робочого дня, а з тим або іншим ступенем інтенсивності автоматично переносяться в побутову сферу, оскільки постраждалий від пресингу член родини а ргіогі буде шукати підтримки в першу чергу в родині (або ж серед друзів). І навпаки, проблеми в родині природно відбиваються на працездатності. Адже саме лише усвідомлення того, що життєвий або посадовий пресинг має місце бути, викликає у людини тривожний стан, що виводить його психо-фізіологічні функції за межі діапазону їхньої стабільності. При надмірній тривалості того або іншого негативного впливу, на жаль, приводиться в бездіяльність природний біохімічний і гормональний апарат людини. А в силу цього не діє захисна мобілізуюча реакція організму, що вироблялася людиною протягом багатьох тисячоріч його еволюції та була призначена для нормалізації протікання всіх фізіологічних процесів.



Останні пару десятиліть впровадження таких антистресових програм за кордоном з яскравою очевидністю свідчить про їхню ефективність, що підтверджується зниженням перерахованих вище особистісних і фінансових витрат [13; 14]. У нашій же країні ще із часів тоталітарної системи лише проголошується необхідність їх створення. Слід вважати, що розробка та впровадження таких програм в Україні гальмується в силу кризових економічних і фінансових причин (а може й простого нерозуміння), а не через їхню непотрібність взагалі. Як правило, у роботах дослідників піддаються аналізу та вивченню причини і наслідки негативного впливу на людину якихось факторів. На жаль, варто констатувати, що роботи, присвячені вивченню благосприяючих умов для життєдіяльності людини, зустрічаються в науковій літературі досить рідко. На наш погляд, вивчення саме позитивних факторів у процесі розвитку креативних внутрішньогрупових відносин було б більш доцільним, оскільки в цьому випадку поширювався б вже перевірений на практиці позитивний досвід, а не викорінювалися б наслідки того, що можна було б передбачити і уникнути.

Саме тому як *об'єкт* дослідження нами обране явище атракції, яка має синергізуючі властивості в структурі взаємин у колективі. *Предмет* дослідження представляють психологічні та біоенергетичні атрактивні прояви та їхній вплив на подальший креативний ріст особистості. *Метою* дослідження є вивчення передумов і умов виникнення атракції, а також психологічного механізму її функціонування. *Наукова новизна* даного дослідження полягає в інноваційному трактуванні явища атракції як перманентно циркулюючого благодатно-стимулюючого психо-біоенергетичного потоку, що виникає в міжособистісних взаєминах. *Теоретична та практична значимість* дослідження полягає в тому, що виявлена прямопропорційна залежність креативного саморосту особистості від інтенсивності атрактивних міжособистісних проявів, а отримані дані про вплив атракції на позитивну синергізацію міжособистісних відносин можуть бути використані в професійній діяльності викладачів, керівників колективів і при розробці розвиваючих методик. *Гіпотеза* дослідження формулюється ними так: атракція виникає в процесі міжособистісного спілкування в рамках діади "людина-людина", причому індивід, який репрезентує одну сторону діади, свідомо має відчутні задатки для духовного розвитку та саморосту як основні передумови *conditio sine qua non*. Атрактивні іміджеві та характерологічні прояви, які подаються цією стороною, ініціюють позитивний біоенергетичний потік у представника іншої сторони, в якій стимулюється позитивна відповідна реакція того або

іншого ступеня інтенсивності. Саме це і утворює циркулюючий взаємосінергізуючий енергопотік. Якщо ж у протилежній стороні діади відповідна реакція відсутня, то відсутнім є і саме явище атракції, оскільки атракція, на наш погляд, – суцього позитивна, що підтверджує навіть етимологія та використання зараз цього терміна в різних мовах (походить від лат. *attrahere* – “притягати”; у сучасн. італ. *attrarre, attrazione* – “притягати, залучати, прихилити до себе; привабливість, потяг”; у сучасн. англ. *attract, attraction* – “зачаровувати, скоряти, приваблювати; потяг”).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін атракція, як і багато інших наукових неологізмів, з’явився в лексиконі дослідників порівняно недавно. Хоча тема почуттєвого приваблювання однієї людини іншою та вся гамма супровідних почуттів була предметом міркувань давніх мудреців і вчених ще до нашої ери. Питання, пов’язані із причинами виникнення притягання між людьми, любові та еросу займали розуми мислителів, починаючи від Арістотеля, Епікура та Ібн-Сіна аж до філософів і письменників сучасності [10; 11]. Як наукова проблема ця тематика залучила до себе пильну увагу в 30-х роках минулого сторіччя. Саме тоді дослідників зацікавило питання, у чому полягає привабливість однієї людини для іншої і як це стимулювати, у результаті чого з’явилися науково-популярні бестселери Дейла Карнегі.

З науково-дослідницької точки зору феномен атракції вивчається лише останні 40-50 років. За цей час даному явищу давалися різні визначення як закордонними, так і вітчизняними дослідниками до і післяперебудовного періоду. Атракцію розглядали як виникаючу спонтанну взаємосимпатію, як соціальну установку однієї людини на іншу, як прояв позитивних емоційних взаємин і як форму пізнання іншої людини, засновану на формуванні взаємної привабливості між людьми [1; 2; 3]. Природно, що інтерактивне спілкування припускає не тільки перцептивне сприйняття зовнішніх іміджевих особливостей іншої людини, але й пізнання його особистісно-характерологічних поведінкових проявів. Саме останні, діючи на підсвідомому рівні, включають механізм атракції, оскільки не секрет, що зовні зовсім непримітна людина (з непривабливими рисами обличчя і постаттю або навіть із фізичними недоліками) може викликати в іншій людині цілу гамму позитивних емоцій просто в силу своєї мімічної, інтонаційної, поведінкової і духовної харизми. Отже, не краса іншої людини стимулює виникнення атракції, а її спосіб життя та манера спілкування. Даний висновок був нами підтверджений результатами анкетування: респондентам пропонувалося виділити пріоритетні якості людини, при яких у них може

сформуватися атракція. Анкетування було проведено в Харкові та в Італії (Венеція, Падуя, Тревизо) у період 2007-2009 років, у якому брало участь 78 осіб у віці 14-72 років різного соціального стану (учні, студенти, службовці, пенсіонери).

Вивчення атракції здійснюється лише в контексті спілкування індивідів у соціальній групі. Нам представляється доцільним провести аналіз умов виникнення атракції в рамках малої формальної групи, як найбільш наочної соціальної спільності. До даного типу належать навчальні і трудові колективи різних соціальних організацій (наприклад, установ і університетів). Аналізуючи структуру університетського типу, ми виділили два тісно й нерозривно пов'язані мікроколективи: викладацький колектив кафедри факультету в університеті, керований завідувачем кафедри, і колектив навчальної групи на чолі з викладачем. Формування цих двох типів малої групи, на відміну від малої неформальної групи, відбувається як поза особистісними бажаннями та потребами її членів, так і без врахування емоційного єднання між собою всіх її членів і їхньої психологічної сумісності. В обов'язок же керівника первісно повинно було б входити створення в колективі синергізуючої атмосфери, що приводило б у дію психологічний механізм емоційної привабливості, сумісності та емпатійного взаємовпливу. Дані фактори сприяють об'єднанню людей в одну соціальну цілісність і формуванню психологічної спільності, а "умение создать перспективу для личности каждого <...> – важное умение руководителя" [2, с. 159].

Створення людиною самої себе здійснюється саме в мікроколективах, де виявляються її якості, відшліфовуються дані їй природою задатки та відбувається формування особистості. Цілком закономірно, що на малих групах було проведено безліч емпіричних досліджень, результати яких особливо важливі для професій типу "людина-людина" (педагоги, лікарі, психологи, менеджери і т.д.). Педагоги та лікарі представлені в найважливіших галузях соціального життя – в освіті та медицині. Саме для даних професій основною є коректна і ефективна міжособистісна взаємодія. Причому пріоритет варто віддати педагогам, тому що хто, як ні вчитель у школі, а потім викладач у вузі, навчає та формує кваліфіковану Людину-Професіонала, здатну до саморозвитку. В ідеалі, самоактуалізована особистість характеризується цілою низкою позитивних особистісних властивостей і здібностей. Основними з них, на наш погляд, є: доброзичливість, життєвий позитивізм, людинолюбство, оптимістичне сприйняття змін, адекватне сприйняття реальності, контактність із іншими, розвинене почуття гумору, реалістичне сприйняття себе та інших, концентрованість на розв'язуванні

проблемі, розвинена уява, гарна стресостійкість, а саме головне – великий енергетичний потенціал, творча ініціатива та креативність. Природно, що тільки сприятливі умови, в яких проявляється особистість, а ргіорі створюють передумови для прогресивного функціонування її центрального когнітивного механізму і обумовлюють формування більш високого рівня її розумових здібностей. Саме така особистість здатна викликати атракцію з боку інших і саме вона повинна була б бути керівною ланкою в колективі.

Нам представляється досить раціональним розділити керівників на такі три типи залежно від здійснюваного ними стилю керівництва: “відмінний” – це колегіально-демократично-креативно-розвиваючий стиль, “поганий” – це авторитарно-директивно-репресивно-агресивний стиль, “ніякий” – це стиль ліберально-вседозволяюче-одноманітно-байдужий. При цьому саме “поганий” стиль керівництва характеризується насадженням у колективі атмосфери спілкування з позиції влади, властивий малим організаційним структурам (наприклад, відділенню в лікарні, кафедрі на факультеті у ВУЗі, секції/відділу/лабораторії в НДІ, у державному та приватному підприємствах). До речі, аналіз взаємин у рамках структури “керівник-колектив” як психологічної самоорганізуючої системи може скласти *перспективу* подальшого дослідження, в основу якого можна покласти емпіричні дані, які частково були вже отримані нами методом опитування та анкетування протягом останніх 3-х років.

У психологічній системі з негативним мікрокліматом відносини підлеглого до начальника часто мотивуються острахом осудження/покарання або побоюванням почути унижуючу критику (прилюдно або віч-на-віч), або бажанням здобути прихильність у “власника влади” шляхом бездумного підкоряння чи влєсливої угоди, а то й прямим матеріальним зацікавленням, тобто корумпуванням. Останнє явище, до речі, у просторі українського суспільства набуло приголомшуючих розмірів на всіх рівнях соціуму, на щастя, поки не стало тотально масовим. І тому не зайва річ підкреслити ще раз крайню важливість психологічного тестування на посадову придатність. Аджє впевненість у ході прийняття рішень у керівника-автократа впливає найчастіше з його егоїстичних переконань, заздрості або особистісної недоброзичливості, а не з нормативних правил підвідомчої йому структурної організації. Тому не дивно, що в структурі міжособистісних контактів автократа присутня тенденція до непослідовних дій і до поведінкової мінливості, бо його поведінка залежить від його власного настою. У взаєминах з підлеглими він використовує директивну манеру поводження, етично недозволений набір інтонацій і міміки або ж підлєсливо-запобігливе спілкування,

якщо з вищестоящим начальством. По своїй суті він жадає влади і повною мірою намагається користуватися силою санкцій, які йому дозволені за посадою.

У рамках же “відмінного” управлінського стилю феномен атракції проявляється в повному обсязі, при якому з боку керівника відчувається прагнення прищепити смак до самопізнання, творчості, внутрішньої незалежності та обов’язковості. Такий стиль проникнутий ідеями рівноправності, підтримки, волі, колективізму, доброзичливості та, як наслідок, креативної ініціативи, морального та емоційного задоволення, що ми поєднуємо в терміні *синергізм* (походить від “*sinergütikms*” (грецьк.), “*urgon*” (грецьк.) і “*sinürgeia*” (лат.), що мають значення “спільна робота, сила, енергія, спільна дія”, при цьому префікс грецької мови *si-* означає “разом, спільно”). Даний мікроклімат стає живильним середовищем для людей творчого характеру, спрямованого на їхню постійну самоактуалізацію.

У світі існує досить багато наукових досліджень, що підтверджують прямий вплив взаємин з безпосереднім начальником на характер мікроклімату в організації. Емпатія, дружелюбність, демократичність і колегіальність сприяють творчому розвитку як індивіда, так і всієї соціальної структури. При наданні можливості брати участь у прийнятті рішень, у людини автоматично підвищується рівень самоконтролю та внутрішньої відповідальності, а відповідно, і почуття професійної задоволеності. Даний постулат є цілком прийнятним і для тих, хто навчається, у першу чергу, для студентського контингенту, оскільки відчуття морального задоволення від результатів власної праці/навчання виражене в них більш конкретизовано, ніж у школярів, які здебільшого наприкінці шкільної освіти тільки наближаються до визначення своїх життєвих планів і перспектив.

Одним з основних і найбільш простих способів щонайменше нормалізації, а то й стабільної оптимізації мікроклімату в колективі, може, на нашу думку, виступати посилення ефекту атракції як циркулюючого об’єднуючого потоку внутрішньогрупової психобіоенергії. У процесі міжособистісного спілкування фігурують дві сторони: ініціююча взаємодія (ініціатор) і реагуюча на нього у відповідь (реципієнт), причому ініціатор першим робить запуск енергетичного потоку. У протилежній реагуючій стороні в момент прийняття посиленої енергії здійснюється початковий елементарний етап оцінювання, а саме, формується власне перцептивне сприйняття зовнішньо-фізичних особливостей іншого, як реакція на факт присутності ініціатора спілкування або на його дії (до речі, ініціаторів може бути декілька, так само як і реагуючих). Включення механізму атракції цілком залежить від особистісно-характер-

рологічних особливостей ініціатора, який у момент запуску енергетичного потоку може вкласти в нього те або інше посилення (так би мовити, “замодулювати” цей потік).

Даний сінергізуючий принцип послужив для нас основою при розробці та багаторічного практичного опробування авторської програми навчання італійської мови, де ключова роль відведена креативному підходу в діяльності викладача як керівника свого мікроколективу. Отримані результати і висновки нами були опубліковані раніше [4-7]. Саме тому в даній роботі ми так детально зупинилися на поведінковій характеристиці керівника.

Отже, якщо духовно-моральні якості ініціатора спілкування перебувають на досить високому рівні розвитку, то вони сприяють ініціації позитивного психо-біоенергетичного потоку. Під останнім мається на увазі утворення збалансованої єдиної енергії, що виникає в організмі людини в результаті окислювально-відновних процесів та біохімічних реакцій; а на наступному, біофізичному, рівні ця енергія використовується нервовою системою та при м’язовій роботі. На соматичному рівні при гарному самопочутті та урівноваженому стані “отмечается невысокая температура кожи висков и более высокий уровень возбуждения левого полушария мозга по сравнению с правым” [12, с. 93]. Атракція, будучи явищем сугубо позитивним, сприяє утворенню своєрідного біополя-аури ініціатора, що генерує “соматический энергетический потенциал” реципієнта [12, с. 94]. Реципієнт, сприймаючи від ініціатора сприятливий стимулюючий енергопотік, реагує на нього активацією власних біохімічних і біофізичних процесів в організмі, які на психосоматичному рівні трансформуються у м’язову діяльність. Реакція реципієнта, яка спрямована на ініціатора, виражається в міміці та інтонаціях, у формі жестів і поведінкових актів. Ці реакції характеризуються позитивізмом як відповідне емоційне відчуття задоволення, доброзичливості і гармонії, включаючи в такий спосіб циркуляцію взаємоспрямованого енергопотіку. Продовження такого типу спілкування сприяє стабілізації взаємної енергоциркуляції та закріплює її у формі стереотипу. Факт відсутності виникнення атракції являє собою, так кажучи, “зворотний бік медалі”, коли ініціація та циркуляція позитивного енергопотіку блокується в силу того, що ініціатор за своїми типологічними характеристиками і в силу своєї сутності не відповідає професійно-посадовій придатності.

**Висновки.** Таке розуміння явища атракції дозволило нам розглядати її як ключовий обов’язковий компонент у процесі формування сприятливих взаємин у діаді “викладачі-студенти” і “керівник-колектив”, тобто в рамках навчальної і професійної

діяльності. На наш погляд, креативність членів малого колективу цілком залежить від рівня духовності її керівника та від його здатності або нездатності включити циркуляцію атракції. Над духовно немічним і неспроможним керівником панують його власні примхи і бажання. Він є їхнім рабом, а духовна слабкість супроводжується егоцентризмом, заздрістю і деспотизмом. Такий керівник, навіть якщо він професійно компетентний у своїй галузі, придушує емоційно і психологічно, а тому він виявляється не в змозі якісно та ефективно керувати діяльністю довіреного йому колективу. У силу цього з боку колективу виникає ефект відторгнення, неприйняття та прагнення уникати з таким керівником яких би то ні було контактів у силу їх неконструктивності.

Духовно ж розвинений керівник з високими моральними якостями є здатним, насамперед, чимось здивувати, а як наслідок, і зацікавити, причому із самого початку взаємодії з іншими. Подив та інтерес як психічні стани людини стимулюють виникнення свого роду притягання до креативного керівника. У результаті, як приклад, студенти з явним бажанням відвідують лекції такого викладача та прагнуть до самовдосконалення, а члени викладацького колективу охоче спілкуються з таким завкафедри, намагаються *ad abundantiam* виявити свої особистісні здібності та поліпшити свій професіоналізм.

Отже, біоенергетичний особистісний потенціал прогресивного духовно розвиненого керівника, його іміджеві, характерологічні та поведінкові детермінанти виступають як синергізуючий стимулятор в міжособистісних взаєминах і включають механізм атракції, що проявляється в перманентній внутрішньогруповій циркуляції біоенергетичного потоку.

#### Список використаних джерел

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2001. – 264 с.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П. Основы психологии управления. – Харьков. унів. внутр. дел, 1999. – 528 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М., 1987. – 313 с.
4. Иванченко А.О. Авторська лінгво-культурологічна синергізуюча програма навчання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2009. – Т. 12. – Вип. 7. – С. 75-81.
5. Иванченко А.О. Мотиваційні утворення в процесі акультурації і їхня роль у розвитку креативності // Актуальні

- проблеми психології: Психологія навчання. Медична психологія. Гендерна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2009. – Т. 10. – Вип. 12. – С. 177-187.
6. Иванченко А.А. Роль лингвиста-руководителя: анализ трудностей и перспектив в ходе усвоения итальянского языка // Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. – 2008. – № 807. – С. 145-150.
  7. Иванченко А.А., Дзатти Альберто. Психологическая и эпистемологическая сущность синергии и её релевантность во взаимоотношениях преподавателя и студентов (в ракурсе преподавания итальянского языка) // Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія. – 2007. – №759. – С. 114-120.
  8. Куликов Л.В. Психология настроения личности: Дисс. ... д-ра психол.наук: 19.00.11. – СПб., 1997. – 429 с.
  9. Муздыбаев К. Завистливость личности (статья первая) // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 6. – С. 38-50.
  10. Русский эрос, или Философия любви в России / Сост. В.П. Шестаков; Комментар. А.Н. Богословского. – М.: Прогресс, 1991. – 448 с.
  11. Таранов П.С. Анатомия мудрости: 120 философов: В 2-х томах. – Т. 1. – Симферополь: Реноме, 1997. – 624 с.
  12. Шеховцова Л.Ф. Проблема энергетического потенциала человека в научной школе Б.Г.Ананьева // Психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 89-98.
  13. Cooper C.L., Liukkonen P., Cartwright S. Stress prevention in the workplace: Assessing the costs and benefits to organizations. Luxembourg: European Foundation for the improvement of Living and Working Conditions, 1996.
  14. Cooper C.L., Sadri G. The impact of stress counseling at work // Journal of Social Behaviour & Personality, Chichester UK: Wiley, 1991, 6 (7), p. 411-423.

The paper is devoted to the study of attraction's positive influence like a circulating beneficial psycho-bioenergetic stream for the establishment of creative interpersonal interrelations. It has been determined that the attraction activation is caused by the available person's inclinations to the spiritual development and his tendency to the self-growth. The direct proportional dependence of the creativity development on the intensity of attractive interpersonal manifestations has been revealed.

**Key words:** attraction, bioenergy, spiritual development, creativity.

*Отримано: 19.02.2010*



## Проблема ціннісних змістів репродуктивної установки у студентській молоді

У статті розглянута генералізована значеннева структура репродуктивної установки дівчат та юнаків. Подано модель регулятивного генезису репродуктивної установки. Зроблено кількісний аналіз узагальнених параметрів репродуктивної установки.

**Ключові слова:** материнство, батьківство, репродуктивна установка, потреба, ідентичність, ціннісні орієнтації, юнацький вік.

В статье рассмотрена генерализованная значимая структура репродуктивной установки девушек и юношей. Подана модель регулятивного генезиса репродуктивной установки. Осуществлен количественный анализ обобщенных параметров репродуктивной установки.

**Ключевые слова:** материнство, отцовство, репродуктивная установка, потребность, идентичность, ценностные ориентации, юношеский возраст.

Юність є найважливішим етапом формування батьківства як соціально-психологічного утворення особистості. Це обумовлюється такими обставинами: у юнацькому віці в основному завершується зростання тіла, його органів і систем, завершується процес статевого дозрівання; молоді люди освоюють доросле мислення, вони приступають до оволодіння професією, у зв'язку з чим відбувається перебудова взаємин з близьким соціальним оточенням: батьками, значущими дорослими і однолітками; хлопці і дівчата вперше отримують соціально значущий досвід взаємодії з протилежною статтю, освоюють роль сексуального партнера; у юності відбуваються значущі зміни в їх гендерній ідентичності, а це веде до значного розширення аспектності їх гендерних ролей; відбуваються значні зміни в їх особистості. У свідомості юнаків і дівчат батьківство представлено всіма своїми основними елементами: сімейними цінностями, батьківськими сценаріями, ідеалами, установками і очікуваннями у подружніх і батьківських відносинах, гендерними ідеалами. При цьому ментальна репрезентація батьківства в юнацькому віці, у її доступній для спостереження і вивчення вербальній проекції, відображає не тільки вікові і гендерні особливості молодих людей, але і ті зміни, які відбулися в гендерній стратифікації суспільства, в змісті його гендерних норм, зокрема, і в їх ставленні

до сімейних ролей. Разом з тим існують гендерні відмінності в ментальній репрезентації батьківства у юнацькому віці, які виявляються на всіх рівнях особистісних диспозицій юнаків і дівчат.

Репродуктивна функція формується у процесі життя, у реалізації виховательських функцій, продовження себе у нащадках. **Актуальність** дослідження полягає у тому, що народжуваність останніх двох десятиліть в Україні стала нижче рівня, в якому зацікавлене суспільство. За даними демографів, для відтворення населення України необхідно, щоб половина родин мала трьох дітей, а інша – двох. **Метою** даної статті є дослідження репродуктивних установок студентської молоді. **Задача дослідження** полягала у визначенні структурно-змістовної специфіки репродуктивних установок юнаків та дівчат студентського віку. Для вирішення завдань дослідження нами була використана анкета “Моя сім’я” (у нашій модифікації), запропонована Г.В.Акоповим [1], та методика М. М Родштейн “Рольові орієнтації дітородіння” [5]. Експеримент проводився на базі КДПУ. У дослідженні взяли участь студенти IV-V курсів історичного, географічного та факультету іноземних мов у кількості 205 осіб. Методика Г.В.Акопова являє собою опитувальник, що включає дві серії незавершених речень, по 10 в кожній. Опитувальник структурується в шість блоків думок. У першому блоці визначаються бажані (небажані) форми поведінки дітей; у другому – цільові установки в їх соціально-психологічній інтенції; у третьому – емоційно значущі сфери дитячо-батьківських взаємин; у четвертому – відтворюється реакція батьків на ситуації труднощів у дітей; у п’ятому – моделюються ситуації незгоди дітей і виявляються відповідні форми зустрічної активності батьків. І, нарешті, в шостому блоці незакінчених речень моделюється ситуація незгоди батьків з поведінкою дітей. Опитувальник РОД передбачає групування уявлень юнаків та дівчат по двох узагальнених шкалах. Перша шкала, що згуртувала 20 пунктів опитувальника, описує поляризацію “генофілії – генофобії”, друга шкала – “репродуктивної активності – репродуктивної пасивності” як базових стратегій репродуктивної установки. В конативних уявленнях відбиття й ставлення до об’єкта злиті, особистісний зміст і почуттєве ставлення перебувають у нерозривній єдності. Аналіз експериментального матеріалу проводився як відносно отримання висловів, так і відносно їх об’єму. Класифікація схожих по змісту відповідей дозволила визначити для кожного з шести блоків думок його емпіричну структуру. При цьому міжгрупові відмінності, а також відмінності у середині груп, пов’язані зі статтю дитини, встановлювалися за допомогою багатофункціонального  $\phi$ - критерію Фішера. У результаті дослідження було отримано такі дані.

Кількісне співвідношення різних аспектів індивідуально-психологічної інтенції когнітивного компоненту репродуктивної установки представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Структура індивідуально-психологічної  
інтенції когнітивного компоненту репродуктивної установки  
хлопців і дівчат, у %**

Компоненти структури	Юнаки		Дівчата	
	Син	Дочка	Син	Дочка
Здоров'я	12,0	5,2	11,6	13,2
Якості особистості	47,7	66,9	62,1	53,5
Психічні стани	3,5	5,1	3,1	2,0
Соціальна успішність	4,0	17,5	14,8	9,0
Ролева стабільність	13,0	12,3	7,4	26,3
Об'єм думок	95	82	100	86

З представлених в таблиці даних бачимо, що в індивідуально-психологічної інтенції когнітивного компонента репродуктивної установки домінує чинник якостей особистості він складає більше половини всіх відповідей юнаків та дівчат, як по щодо синів, так і щодо дочок. Відносно до статі дитини у хлопців не виявлено значущих відмінностей у структурі інтенції, тоді як дівчата, відносно до синів частіше ніж по відношенню до дочок (фемп = 2,21;  $p < 0,015$ ), відзначають чинник “соціальна успішність”, а відносно дочок частіше, ніж відносно синів, вказують на чинник “ролева стабільність” (фемп = 2,97;  $p < 0,001$ ). Аналіз виявив наступні міжгрупові відмінності в структурі індивідуально-психологічних інтенцій когнітивного компоненту репродуктивної установки, пов'язані зі статтю дитини. Так, відносно синів хлопці частіше, ніж дівчата (фемп = 1,32;  $p < 0,1$ ), відзначають чинник “ролева стабільність”, дівчата так само відносно дочок частіше, ніж хлопці (фемп = 2,68;  $p < 0,003$ ), вказують на цей чинник, але при цьому вони рідше, ніж хлопці, відзначають у дочок чинник “соціальна успішність” (фемп = 1,98;  $p < 0,025$ ).

Можлива така інтерпретація отриманих даних: у своїх індивідуально-психологічних інтенціях майбутні батьки перш за все орієнтуються на виховання в дітях певних якостей особистості. При цьому хлопці (майбутні батьки) уявляють, що пильніше контролюватимуть синів, а дівчата (майбутні матері) – дочок. І якщо для батьків (хлопців) соціальна успішність дітей – сина і дочки – однаково значуща, то для матерів (дівчат) більш значуща соціальна успішність синів, ніж дочок.

На основі методики М.М Родштейн “РОД” можна проілюструвати кореляційні зв’язки між основними репродуктивними судженнями установки дівчат студентського віку. Ядро репродуктивної установки дівчат представлено двома фрагментами структури установки з найбільш тісно зв’язаними між собою уявленнями (коефіцієнти кореляції  $r$  визначені на підставі даних інтеркореляційної матриці факторного аналізу. Показано зв’язки з  $r > 0,600$ ). Перший фрагмент складає уявлення “турбота про дітей дає повноту життя”, що корелює з уявленнями “заради материнства можу відмовитися від звичних задовольень” ( $r = 0,654$ , де  $p < 0,001$ ). У даному ядрі зосереджений зміст готовності дівчат до приєднання до дитини ціною самообмеження й альтруїзму.

Другий фрагмент ціннісно-значенневого ядра установки зв’язаний ізсудженням “діти викликають у мене розчулення”, що корелює з судженням “злочинно відмовлятися від хворих дітей” ( $r = 0,544$ , де  $p < 0,001$ ), що, у свою чергу, взаємозалежне з уявленнями “жінка повинна мати дітей, щоб бути щасливою” ( $r = 0,532$ , де  $p < 0,001$ ). Поряд із цим уявлення “діти викликають у мене розчулення” корелює з судженням “материнство прикрашає дівчину” ( $r = 0,517$ , де  $p < 0,001$ ), що корелює з судженням “діти – це сенс життя” ( $r = 0,513$ , де  $p < 0,001$ ) У цілому, другий фрагмент ядра суджень описує типові материнські цінності: милосердя, сім’я, емпатія. Таким чином, “ядро” репродуктивної установки дівчат характеризується однорідністю й статеворольовою стереотипністю уявлень.

Для ціннісно-значенневого ядра репродуктивної установки юнаків характерний набір поляризованих уявлень та їх тісний взаємозв’язок (коефіцієнти кореляції  $r$  визначені на підставі даних інтеркореляційної матриці факторного аналізу. Показано зв’язки з  $r > 0,600$ ). Ілюстрації кореляційних зв’язків між репродуктивними установками юнаків свідчать про домінування в отриманих зв’язках суб’єктної генофобності, незважаючи на декларацію цінності дітей у судженні “діти – це сенс життя”. Структурне ядро установки являє собою два фрагменти уявлень. Більше розгалужений фрагмент утворений у своїй основі судженням “діти дратують мене”. З ним корелюють на рівні високих коефіцієнтів судження: “я не хочу мати дітей” ( $r = 0,623$ , де  $p < 0,001$ ), і “народження дитини – це перешкода успіху чоловіка” ( $r = 0,613$ , де  $p < ,001$ ), які корелюють між собою ( $r = 0,605$ , де  $p < 0,001$ ). Судження “діти дратують мене” також взаємопов’язане з судженням “мене дратує метушня дітей” ( $r = 0,604$ , де  $p < 0,001$ ) і “діти – це сенс життя” ( $r = -0,640$ , де  $p < 0,001$ ), які, в свою чергу, корелюють між собою ( $r = -0,630$ , де  $p < 0,001$ ). Судження “вагітні жінки й жінки з дітьми викликають у мене ворожість” має

кореляцію з судженням “діти дратують мене” ( $r = 0,603$ , де  $p < 0,001$ ). Судження “діти – це сенс життя” у даному фрагменті можна розцінити як спосіб самозахисту від соціального несхвалення. Юнаки децю симулюють соціально бажані якості, тому що їх контрастність щодо генофобічних суджень очевидна. Тим більше, що другий фрагмент ціннісно-значеннєвого ядра установки підтверджує домінування генофобії. У центрі тріади ядра розташовується судження “не відмовлюся заради батьківства від звичних задовольень”, воно корелює з судженнями: “турбота про дітей може окупитися у майбутньому” ( $r = 0,639$ , де  $p < 0,001$ ) і “не згодна відмовитися від задоволення особистих матеріальних потреб на користь дитини” ( $r = 0,692$ , де  $p < 0,001$ ). Пріоритет егоцентричної та гедоністичної позиції свідчить про стійкість відмови від репродуктивної функції під тиском егоцентричних потреб. Перший фактор – “у мене викликають приємні почуття вагітні жінки й жінки з дітьми”. Другий фактор – “народження дитини – це вершина успіху жінки”. Третій фактор – “думаючи про народження дітей, я не відчуваю страху”. Слід зазначити, що на реалізацію репродуктивної установки впливає сукупність домінуючих потреб, загальна спрямованість особистості, цей комплекс або підкріплює, або руйнує установку у випадку антирепродуктивності. Репродуктивна установка дівчат на рівні генералізації змістів характеризується відбором схем поведінки й досвіду, опосередкованих генофільними емоціями. Репродуктивна установка дівчат відрізняється значеннєвою інтегрованістю, отже, усвідомленістю, стійкістю, дітоцентризмом. Отже, структура репродуктивної установки юнаків виглядає таким чином: перший фактор – “народження дитини – це перешкода успіху чоловіка”, другий фактор – “не зважуся на народження дитини, якщо це погіршить мій рівень життя”, третій фактор – “діти дратують мене”. Дослідження показало, що для юнаків характерні суперечливі комплекси суджень щодо власної батьківської ролі. Важливим підсумком аналізу змістів репродуктивної установки є виявлення девальвації цінностей самої дитини, що вказує на репродуктивну дисфункціональність, на відчуженість як переважну емоційну забарвленість відношення до батьківства. Проекцією дифузійної й погано контрольованої сфери типізуючих стандартів юнаків виступає явна неінтегрованість позитивного й негативного ставлення до батьківства. Недостатність цілісності, несуперечності значеннєвих конотацій у структурі репродуктивної установки юнаків виявляє дифузійну соціально-нормативну ідентичність самовизначення “Я – чоловік”. Поряд із цим слід зазначити, що судження позитивного материнства позитивно корелюють між собою й негативно пов’язані

з судженнями негативного характеру: пасивного, егоцентричного й генофобного. Отже, установка позитивного материнства та батьківства відрізняється й специфічною внутрішньою структурованістю, цілісністю та інтегрованістю компонентів. Навпаки, негативна репродуктивна установка відрізняється суперечливістю й дифузиею репродуктивних уявлень. З метою поглибленого вивчення репродуктивних установок студентської молоді було зроблено порівняльний аналіз за узагальненими шкалами методики М.М. Родштейн “Рольові орієнтації дітородження” [5]. Різною силою ознак структурної організації репродуктивної установки володіють суб’єктивно більш значимі уявлення й відповідні їм афекти, максимально поляризуючи репродуктивну установку юнаків та дівчат. Слід зазначити, що у юнаків виявлена деяка спрощеність та зменшення цінностей дітородіння й заміщення їх цінностями незалежності й соціального благополуччя. Це показано у відповідях на питання опитувальника та дається у інерційному комплексі уявлень генофобічного характеру, що свідчить про глибину репродуктивної кризи. У схильності до генофобної самокатегоризації юнаків проявляється ефект групової поляризації як формування полюса нової конформності, маргінальної в контексті суспільства й культури. Середні величини стратегій репродукції юнаків та дівчат представлені у Таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Середні величини стратегій репродукції юнаків та дівчат**

Стратегії репродукції	Дівчата	Юнаки
Стратегія генофілії	23,5	7,00
Стратегія генофобії	10,02	18,6
Репродуктивна активність	25,9	13,2
Репродуктивна пасивність	12,2	15,4

Шкали “генофілія – генофобія” і “репродуктивна активність – репродуктивна пасивність” виступають як своєрідні стратегії в структурі установок, визначаючи психологічні можливості юнаків та дівчат управляти специфічними вимогами репродуктивного завдання, що відповідають або перевищують особистісний ресурс. Стратегії репродукції породжуються аналізом соціальної ситуації планування, поведінкою, уявленнями соціально бажаного або небажаного дітородіння. Установка на реалізацію тієї або іншої стратегії активізує уявлення про досягнення певного типу материнства та батьківства. Тому взяті у своїй мотивуючій функції стратегії дітородіння, структуруючи репродуктивну установку, визначають систему її елементів. За допомогою критерію Манна-Уїтні

виявлені достовірні розходження по узагальнених шкалах репродуктивної установки (геофільності – геофобності; репродуктивної активності – репродуктивної пасивності). Порівнюючи вибірки юнаків та дівчат, ми відрізняємо статистично значимі розходження на рівні геофільії ( $p = 0,01$ ), геофобії ( $p = 0,05$ ), репродуктивної активності ( $p = 0,02$ ) і репродуктивної пасивності ( $p = 0,001$ ).

Дисфункція соціокультурних механізмів, що задають суб'єктивність суспільних відносин, ведуть до руйнування бажання виконувати функцію батьківства. У ситуації динамізму соціальної трансформації суб'єкт попадає в кризу виконання батьківської ролі. Криза неповності соціальних ролей може вести до руйнування стійкості популяційно-демографічних стандартів. Це поставило студентську молодь дітородного віку поза полем репродуктивної визначеності. Отже, сучасна криза репродуктивної установки – наслідок системності кризи зміщення орієнтацій на виконання інших соціальних ролей а не ролі батька. Соціальна динаміка примушує юнаків більшою мірою дівчат до девіації репродуктивної поведінки. Слабкість репродуктивної установки по загальній вибірці (Таблиця № 2) показує значення фактора рольового ототожнення в рівневій організації регуляторного процесу як критерій розрізнення позитивного й негативного настрою на репродукцію. Роблячи узагальнюючий висновок по детермінації репродуктивної установки дівчат юнацького віку, можна стверджувати, що репродуктивна установка дівчат тим вище, чим вище потреба в альтруїзмі, геофільії, чим вище рівень соціальної нормативності. Порівнюючи моделі детермінації юнаків та дівчат, можна побачити як подібності, так і розходження в характері залежності репродуктивної установки. Функції репродуктивної установки: пристосувальна, що виражається в емоційній спрямованості суб'єкта на забезпечення дітородіння; когнітивна, що вказує оптимальні для суб'єкта шляхи досягнення цілей репродукції; ціннісна, що виражає аксіологію особистості в сфері дітородіння – виявляються залежними від статі. Таким чином, соціокультурна суб'єктивність юнаків та дівчат на рівні своїх варіантів знаходить висвітлення в процесах регуляції репродуктивної установки.

**Висновки:** прийняття й освоєння репродуктивної позиції юнаків та дівчат носить суб'єктивований характер і залежить від статі та відбиває соціальні установки, цінності і стереотипи, що властиві жінкам або чоловікам, у соціальній нормативності гендера (супер-его З.Фрейд, Е.Еріксон, Г.Айзенк)[2;3] та ієрархії домінуючих потреб. Дівчата характеризуються високим рівнем соціальної нормативності гендера, що проявляється в рольовій самототожності,

у здатності до співпереживання й співчуття, у схильності бути чутливими і товариськими; низьким рівнем психотизма в порівнянні з юнаками, а також домінуванням альтруїзму й генофілії в ієрархічній структурі базових потреб. Структури установок і найбільші вагові навантаження відбивають соціокультурні схеми суб'єктної організації репродуктивної позиції юнаків та дівчат, підтверджуючи на когнітивно-мотиваційному рівні узгодженість установок дівчат і неузгодженість установок юнаків. Репродуктивна установка дівчат відрізняється різноманіттям репродуктивних уявлень генофільного характеру, серед яких домінують уявлення із семантикою репродуктивного оптимізму, бажаності материнської ролі й віри в її успіх. Кореляційний аналіз зв'язків репродуктивних уявлень про дітородіння дозволяє припустити, що для репродуктивної установки дівчат характерна дітоцентричність, ціннісна несуперечність, позитивний афект бажаності репродукції. Зростання репродуктивної установки дівчат залежить від рівня соціальної нормативності гендера й розвитку потреб в альтруїзмі й генофілії. Репродуктивна установка юнаків на рівні основних уявлень носить генофобний характер: найбільш пріоритетні егоцентричні уявлення репродукції як про перешкоду самореалізації, що свідчить про усвідомленість відмови від репродуктивної ролі. Результати свідчать про зворотну залежність між репродуктивною установкою й розвитком потреб у домінуванні й егофілії.

Кількісний аналіз узагальнених параметрів репродуктивної установки (генофільності, генофобності, репродуктивної активності, репродуктивної пасивності) виявляє, що репродуктивні установки юнаків і дівчат розрізняються на рівні всіх узагальнених параметрів. У цілому по репродуктивній установці виявлені значимі розходження між вибірками юнаків та дівчат, що підтверджує регулятивну роль гендеру в характері суб'єктної позиції стосовно репродуктивної установки. З одного боку, гендерна деполаризація чоловіків і жінок відповідає новим соціальним змінам, що руйнують стандарт сприйняття статі й гендерних приписань. Відмова від поділу життєдіяльності на чоловічу й жіночу сфери, зростання сексуалізації, розвиток споживчої економіки й рекламної індустрії, що використовують секс і сексуальну привабливість із метою збуту споживчих товарів, сприяють ослабленню культурної вимоги.

Свідомість юнаків і дівчат відображає ціннісно-нормативні зміни сучасного суспільства. Хоча цінність сім'ї для молодих людей достатньо висока, орієнтації на неї збудовані на тлі загальної домінуючої спрямованості на цінності особистісної соціальної успішності, що підкреслює загальну індивідуалістичну спрямованість ціннісних орієнтацій хлопців і дівчат.



**Список використаної літератури**

1. Акопов Г.В. Структурный анализ родительского сознания: студенты и родители// Тезисы докл. I конф. по исторической психологии. – Самара, 1994. – С. 73-75.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979. – С. 41-56.
3. Копыл О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска, для будущего развития ребенка. – М., 1993. – 242 с|.
4. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству// Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 1.
5. Родштейн М.М. Проблема феминности и ее психологических инвариантов // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики. – Казань, 2006. – С. 85.
6. Maccoby E. The Two Sexes: growin up apart, coming together. – Gambridge: Harward Uniw Press. – 1998. P. 118-152.

In the article meaningful structure of the genesial setting of girls and youths is considered in. In the article model of regulation genesis of the genesial setting is given the quantitative analysis of the generalized parameters of the genesial setting.

**Keywords:** maternity, paternity, genesial setting, necessity, identity, valued orientation, youth age.

*Отримано: 17.02.2010*

**УДК 616.89-008.48:001.8**

*Н.Л. Калайтан*

## **Особенности прояву синдрому вигоряння в лікарів швидкої медичної допомоги**

Стаття присвячена вивченню феномена професійного вигоряння в лікарів швидкої медичної допомоги. Представлена факторна структура особливостей прояву синдрому вигоряння в лікарів швидкої медичної допомоги. Виявлена специфіка прояву симптомів вигоряння залежно від стадій формування синдрому, статевої приналежності й стажу роботи лікарів у рамках служби швидкої невідкладної допомоги.

**Ключові слова:** синдром вигорання, стресові фактори, емоційне виснаження.

Стаття посвячена изучению феномена профессионального выгорания у врачей скорой медицинской помощи. Представлена факторная структура особенностей проявления синдрома выгорания у врачей скорой медицинской помощи. Выявлена специфика проявления симптомов выгорания в зависимости от стадий формирования синдрома, половой принадлежности и стажа работы врачей в рамках службы скорой помощи.

**Ключевые слова:** синдром выгорания, стрессовые факторы, эмоциональное истощение.

**Постановка проблеми.** Вивченню проблеми синдрому вигорання присвячено значну кількість робіт у закордонній [4] і вітчизняній літературі [1; 2; 5; 6; 8]. Відзначається, що синдром вигорання як стан фізичного, емоційного й розумового виснаження має різноманітну феноменологію: погіршення психічного й фізичного здоров'я [5], порушення системи міжособистісних відносин [3], розвиток негативних установок стосовно колег і пацієнтів [6], формування різного роду хімічних залежностей [3; 8] і професійна дезадаптація фахівців [2; 5]. Феномен професійного вигорання розглянутий у медичних працівників різної спеціалізації [2; 6; 8], але особливо актуальним є дослідження синдрому вигорання в лікарів швидкої й невідкладної медичної допомоги (далі – ШМД), умови діяльності яких характеризуються підвищеною стресогенністю у зв'язку з необхідністю надання екстреної допомоги в умовах дефіциту часу й інформації, медикаментозного й апаратного оснащення, а також високої відповідальності за її ефективність і своєчасність [3], що є важливим чинником зниження професійної ефективності й здоров'я лікарів ШМД [3; 7]. Однак дослідження синдрому вигорання у фахівців даної категорії систематично не проводилося.

**Аналіз останніх досліджень.** На сьогоднішній день наука все частіше звертається до проблеми впливу професійної діяльності на особистість фахівця з метою більш детального вивчення різноманітних аспектів особистісної деформації. Зокрема, висвічується проблема професійного стресу як багатовимірного феномена, що виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію [1; 2; 8]. Зокрема, це стосується професій системи “людина – людина”, особливо медичних працівників, специфіка яких полягає у великій кількості емоційно насичених міжособистісних контактів. Найбільш частою формою прояву професійного стресу є синдром емоційного (або психічного) вигорання [2; 5].

Всесвітня організація охорони здоров'я визнала “синдром вигорання” проблемою, що вимагає медичного втручання. У МКЗ-

10 синдром вигорання виділений в окремий діагностичний таксон – Z73 (проблеми, пов'язані із труднощами керування своїм життям) і шифрується Z73.0 – “вигорання” (burnout) [7].

Дані вітчизняної й закордонної літератури висвітлено особливості прояву даного синдрому в різних категорій фахівців у сфері медичної практики (Т.В. Форманюк, 1994; Н.В. Гришина, 1997; В.Е. Орел, 1999; Д. Брук, Т. Лъето, К.Б. Мак-Хью, 2000; Е.С. Старченкова, Н.Є. Водоп'янова, 2002; Юр'єва Л.Н., 2004; Большакова Т.В., 2004 та ін.) [1; 2; 4; 5; 8]. Б. С. Федаком були виділені феноменологічні варіанти синдрому вигорання у працівників ШМД: астено-іпохондричний, астено-субдепресивний, соматовегетативний, астено-обсесивний та істероморфний [7]. Однак залишаються маловивченими особливості емоційно-особистісної сфери лікарів ШМД, що зумовлюють розвиток синдрому вигорання, його структурні особливості, а також специфіку копінг-стратегій і механізмів психологічного захисту даної категорії фахівців.

**Мета дослідження:** виявити особливості прояву синдрому вигорання в лікарів ШМД.

**Методи дослідження:**

1) опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI) К. Маслач і С. Джексон у модифікації Н.Є. Водоп'янової;

2) методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В.Бойко;

3) опитувальник, спрямований на виявлення психічного вигорання О.О. Рукавишнікова.

У дослідженні взяли участь 145 лікарів (у віці 27-65 років) підстанцій Харківської міської клінічної лікарні швидкої й невідкладної медичної допомоги ім. проф. А.І. Мещанінова.

**Виклад основного матеріалу.** Результати дослідження, отримані за допомогою опитувальника для виявлення вигорання MBI К.Маслач і С. Джексон, свідчать про наявність синдрому вигорання в 26 лікарів ( $17,93 \pm 3,19\%$  від загальної кількості), при цьому до групи ризику були віднесені 30 лікарів ШМД ( $20,69 \pm 3,36\%$  від загальної кількості). Емоційне виснаження, що проявляється у відчутті емоційної перенапруги, спустошеності, вичерпанні власних емоційних ресурсів, були виявлені в  $27,78 \pm 4,31\%$  лікарів. Деперсоналізація, як тенденція розбудовувати негативне, цинічне ставлення до суб'єктів діяльності та встановлення знеособлених і формальних контактів спостерігалися в  $16,67 \pm 3,59\%$  лікарів. Редукція особистісних досягнень, для якої характерні зниження почуття власної некомпетентності як фахівця й відчуття безперспективності свого професійного майбутнього, зневага службовими обов'язками,

негативне самосприйняття в професійному плані були характерні для  $46,30 \pm 4,80\%$  лікарів ШМД.

За результатами методики О. О. Рукавишникова, спрямованої на визначення психічного вигоряння, були отримані такі результати: високий рівень психічного вигоряння був виявлений в 10 лікарів ( $6,90 \pm 2,10\%$  від загальної кількості) і середній рівень – в 71 лікарів ( $48,97 \pm 4,15\%$  від загальної кількості). Симптом “психоемоційне виснаження” спостерігався в  $46,30 \pm 4,80\%$  лікарів. Для нього характерні вичерпання емоційних, фізичних і енергетичних ресурсів лікарів, хронічне емоційне й фізичне стомлення, байдужість і холодність щодо оточуючих з ознаками депресії й дратівливості. Даний симптом може проявлятися у формі агресивності, підвищеної чутливості до оцінок інших, тривожності, небажання йти на роботу. “Особистісне віддалення” як специфічна форма дезадаптації, що проявляється у зменшенні кількості контактів, негативізм по відношенню до оточуючих, підвищеній дратівливості й нетерпимості в ситуаціях спілкування, було виявлено в  $35,19 \pm 4,60\%$  лікарів ШМД. Низькі значення за шкалою “професійна мотивація” були характерні для  $23,15 \pm 4,06\%$  лікарів, що свідчить про зниження рівня професійної мотивації, незадоволеність роботою й собою як фахівцем, почуття низької професійної ефективності й віддачі, зниження потреби в досягненнях.

За результатами методики діагностики рівня емоційного вигоряння В. В. Бойко ознаки синдрому вигоряння різного ступеня прояву були виявлені в 52 лікарів ШМД ( $35,86 \pm 3,98\%$  від загальної кількості), серед яких 10 лікарів з високим рівнем вигоряння ( $6,90 \pm 2,10\%$ ) і 42 лікарі ( $28,97 \pm 3,77\%$ ) із синдромом вигоряння у стадії формування.

Автор розглядає професійне вигоряння як “вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на окремі психотравмуючі ситуації” з позиції загального адаптаційного синдрому Г.Сельє й виділяє 3 стадії розвитку синдрому (напруга, резистенція й виснаження), кожна з яких проявляється у вигляді 4 симптомів вигоряння.

У таблиці 1 представлені процентні показники прояву фаз розвитку стресу й відповідних їм симптомів вигоряння в лікарів з ознаками синдрому вигоряння. При цьому перше значення відповідає процентному показнику сформованих фаз/симптомів вигоряння, а друге – фаз і симптомів у стадії формування.

Отже, у лікарів ШМД у картині синдрому емоційного вигоряння переважали симптоми фази “резистенція” ( $34,21 \pm 7,70\%$  від

загальної кількості), що проявляється в обмеженні діапазону й інтенсивності включення емоцій у процесі професійного спілкування у відповідь на конкретні психотравмуючі ситуації.

Таблиця 1

**Виразність фаз розвитку стресу й відповідних їм симптомів вигорання в групі лікарів з ознаками синдрому вигорання (за методикою В. В. Бойко)**

Фази розвитку стресу	Симптоми синдрому емоційного вигорання	
Напруга 7,89±4,37% (57,89±8,01%)	Переживання психотравмуючих обставин	52,63±8,10% (28,95±7,36%)
	Незадоволеність собою	10,53±4,98% (18,42±6,29%)
	“Загнаність у клітку”	5,26±3,62% (21,05±6,61%)
	Тривога й депресія	26,32±7,14% (31,58±7,54%)
Резистенція 34,21±7,70% (44,74±8,07%)	Неадекватне вибіркове емоційне реагування	65,79±7,70% (23,68±6,90%)
	Емоційно-моральна дезорієнтація	25,32±7,14% (42,11±8,01%)
	Розширення сфери економії емоцій	34,21±7,70% (18,42±6,29%)
	Редукція професійних обов’язків	57,89±8,01% (21,05±6,61%)
Виснаження 13,16±5,48% (44,74±8,07%)	Емоційний дефіцит	28,95±7,36% (13,16±5,48%)
	Емоційна відстороненість	42,11±8,01% (34,21±7,70%)
	Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	21,05±6,61% (26,32±7,14%)
	Психосоматичні й психовегетативні порушення	23,68±6,90% (26,32±7,14%)

Домінуючими зафіксовані такі симптоми вигорання.

1. “Неадекватне вибіркове емоційне реагування” (65,79±7,7%), що проявляється у неадекватному обмеженні діапазону й інтенсивності включення емоцій у процесі професійної взаємодії залежно від настрою й інших суб’єктивних факторів, що сприймаються пацієнтами й колегами як байдужість, неповага й емоційна холодність.

2. “Редукція професійних обов’язків” була виражена в 57,89±8,01% лікарів. Даний симптом проявляється у формі скорочення професійних обов’язків, що вимагають емоційних витрат.

Зокрема, це може проявлятися у збіднінні репертуару професійних дій, скороченні часу взаємодії з пацієнтами, що може стати причиною професійних помилок, розбіжності діагнозів і неадекватно наданої екстреної допомоги.

3. “Переживання психотравмуючих ситуацій” (52,63±8,10%) проявляється у вигляді психоемоційної напруги, тривожності, дратівливості, почутті безвихідності внаслідок усвідомлення стресових факторів професійної діяльності й неможливості їх змінити. Зокрема, це необхідність надання екстреної медичної допомоги в умовах дефіциту часу й інформації про анамнез захворювання, високої відповідальності за наслідки наданої допомоги, необхідності працювати з різноманітним контингентом населення, зокрема із психологічно важким, та ін.

4. Симптом “емоційна відстороненість” спостерігався в 42,11±8,01% лікарів і супроводжувався практично повним виключенням емоцій із професійної сфери, відсутністю емоційного відгуку незалежно від позитивного або негативного характеру обставин професійної діяльності, “механічним” виконанням професійних обов’язків, наданням медичної допомоги без емоцій і почуттів, що сприймається пацієнтами як байдужість.

З метою розкриття специфіки прояву синдрому вигоряння в лікарів ШМД був проведений факторний аналіз (метод головних компонентів, метод варимакс із нормалізацією Кайзера), результати якого представлено в таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Факторна структура особливостей прояву синдрому вигоряння в лікарів ШМД**

№ з/п	Назва фактора	Елементи фактора	Факторне навантаження
1	«Виснаження»	Рівень вигоряння (методика В. В. Бойко)	0,708
		Фаза виснаження	0,695
		«Загнаність у клітку»	0,647
		Особистісна відстороненість	0,784
		Емоційний дефіцит	0,413
		Емоційне виснаження	0,659
		Деперсоналізація	0,770
		Індекс професійного вигоряння (методика О.О. Рукавишникова)	0,534
		Психоемоційне виснаження	0,497
		Рівень вигоряння (МВІ)	0,384

2	«Напруга»	Фаза напруги	0,764
		Переживання психотравмуючих ситуацій	0,750
		Рівень вигорання	0,430
		Тривога й депресія	0,601
		Розширення сфери економії емоцій	0,667
		Психосоматичні й психовегетативні порушення	0,476
		Індекс професійного вигорання (методика О.О. Рукавишнікова)	0,568
		Психоемоційне виснаження	0,593
		Емоційна відстороненість	-0,378
Неадекватне виборче емоційне реагування	-0,352		
3	Зниження професійної мотивації	Емоційний дефіцит	0,449
		Емоційна відстороненість	0,605
		Індекс професійного вигорання (методика О.О. Рукавишнікова)	0,568
		Особистісне віддалення	0,764
		Професійна мотивація	0,732
		Психосоматичні й психовегетативні порушення	-0,422
4	Специфіка прояву синдрому вигорання в жінок-лікарів ШМД	Стать респондента	0,639
		Фаза «резистенції»	0,857
		Редукція професійних обов'язків	0,812
		Неадекватне вибіркове емоційне реагування	0,373
		Емоційно-моральна дезорієнтація	0,324
Розширення сфери економії емоцій	0,362		
5	Специфіка прояву синдрому вигорання в чоловіків-лікарів ШМД	Стать респондента	-0,302
		«Загнаність у клітку»	-0,370
		Рівень вигорання (MBI)	0,781
		Редукція особистих досягнень	0,827
6	Вплив родинного стану на специфіку прояву синдрому вигорання	Незадоволеність собою	0,430
		Емоційно-моральна дезорієнтація	0,533
		Емоційне виснаження	0,390
		Родинний стан	-0,778
		Емоційний дефіцит	-0,413
7	Розчарування в собі й професії	Незадоволеність собою	0,658
		Неадекватне вибіркове емоційне реагування	0,659
		Стать респондента	-0,405

8	Особливості прояву синдрому вигоряння залежно від стажу роботи	Стаж роботи	0,867
		Фаза виснаження	0,308
		Психосоматичні й психовегетативні порушення	0,460
		Тривога й депресія	-0,363

Перший фактор, умовно позначений як “Виснаження”, демонструє, якими сформованими й домінуючими симптомами супроводжується фаза виснаження синдрому вигоряння в лікарів ШМД. Високий рівень вигоряння супроводжується в даній категорії фахівців вичерпанням емоційних, фізичних і енергетичних ресурсів, почуттям безвихідності й неможливості вплинути на психотравмуючі обставини діяльності, хронічним емоційним і фізичним стомленням, негативним і цинічним ставленням до оточуючих з ознаками депресії й дратівливості, поступовим виключенням емоцій із професійної сфери, тенденцією встановлювати знеособлені й формальні контакти.

Фактор “Напруга” характеризує особливості початку формування синдрому вигоряння в лікарів. Усвідомлення стресових факторів професійної діяльності й неможливості їх змінити призводить до психоемоційного виснаження, підвищення тривожності, розчарування в собі й вибраній професії, що виявляється у погіршенні загального стану здоров’я, різного роду психосоматичних розладах, підвищеній дратівливості й нетерпимості при контактах поза професійною сферою.

Наступний фактор – “Зниження професійної мотивації” – є своєрідною формою адаптації до стресових умов діяльності в рамках служби ШМД, яка виявляється в зниженні рівня професійної мотивації й потреби в досягненнях, незадоволеності собою, почутті низької професійної ефективності й віддачі, внаслідок чого втрачаються інтерес до роботи й емоційне залучення при взаємодії з пацієнтами, формується цинічне й негативне ставлення до суб’єктів діяльності. Це, у свою чергу, знижує ризик розвитку психосоматичних і психовегетативних порушень.

Четвертий фактор демонструє специфіку прояву синдрому вигоряння залежно від статевої приналежності лікарів ШМД. Для жінок більш характерний прояв симптомів фази “резистенція”: неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, що виявляється у виконанні своїх обов’язків залежно від настрою й суб’єктивної переваги (“це не той випадок, щоб співчувати”, “такі люди не заслуговують доброго ставлення” і т.п.), що має місце й при взаємодії поза професійною сферою, зокрема у звуженні кола соціальних контактів, прояві дратівливості й нетерпимості при взаємодії з членами родини й друзями. При цьому домінуючим симптомом виступає



редукція професійних обов'язків, що виявляється в скороченні професійних обов'язків, які вимагають емоційних витрат, а також часу, уваги й емоційного залучення при взаємодії із хворими й пацієнтами.

У наступному факторі знаходить відображення специфіка прояву синдрому вигорання в лікарів ШМД чоловічої статі; для них більш характерний прояв симптому “редукція особистих досягнень”, що виявляється в зниженні почуття власної професійної компетентності, негативному самосприйнятті в професійному плані, відчутті зменшення цінності своєї діяльності, зневази службових обов'язків. Дану закономірність можна пояснити специфікою ролевих очікувань, що пропонуються чоловічій статі в соціумі: успішність у професійному плані є однією з основних умов позитивного самосприйняття й високої самооцінки.

Фактор № 6 – біполярний і відображає специфіку прояву синдрому вигорання у залежності від родинного стану лікарів ШМД. Так, для одружених лікарів більш характерні такі симптоми вигорання, як незадоволеність собою, емоційно-моральна дезорієнтація й емоційне виснаження. Необхідність працювати в екстремальних умовах супроводжується постійною психоемоційною напругою; поступово відбувається розчарування у своїх професійних можливостях, у вибраній професії, обійманій посаді, що супроводжується почуттям внутрішньої спустошеності, відчуттям вичерпаності власних емоційних ресурсів; виконання професійних обов'язків залежить від настрою й суб'єктивної переваги, що може впливати на якість медичної допомоги, що надається. Характерним симптомом вигорання для неодружених фахівців виступив “емоційний дефіцит”, що супроводжується відчуттям нездатності емоційно співпереживати суб'єктам діяльності, а також дратівливістю, різкістю й брутальністю, перевагою негативного тла настрою.

Сьомий фактор відбиває схильність лікарів чоловічої статі до переживання відчуття власної професійної некомпетентності, розчарування в обійманій посаді, що супроводжується виконанням своїх професійних обов'язків залежно від бажання й настрою.

Останній фактор демонструє специфіку прояву синдрому вигорання залежно від стажу роботи в рамках служби ШМД. Чим більше стаж роботи, тим частіше проявляються симптоми фази виснаження, що супроводжуються скаргами психосоматичного й іпохондричного генезу.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень**

Ознаки синдрому емоційного вигорання різного ступеня вираженості були виявлені в 36% лікарів, серед яких високий рівень

вигоряння був характерний для 7% лікарів, тоді як в 29% лікарів синдром знаходився у стадії формування.

У картині синдрому емоційного вигоряння домінуючими симптомами виступали “неадекватне вибіркове емоційне реагування”, “редукція професійних обов’язків”, “переживання психотравмуючих обставин” і “емоційна відстороненість”.

Проведений аналіз факторної структури особливостей прояву синдрому вигоряння в лікарів ШМД. Виявлена специфіка прояву симптомів вигоряння залежно від стадій формування синдрому, статевої приналежності й стажу роботи лікарів ШМД.

Перспективою подальших досліджень є вивчення емоційних і особистісних особливостей, що призводять до розвитку професійного вигоряння, а також особливостей копінг-стратегій і механізмів психологічного захисту в лікарів ШМД з метою подальшої розробки системи профілактичних і психокорекційних заходів щодо попередження й усунення вже сформованих симптомів розладу.

#### **Список використаних джерел**

1. Большакова Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.03 // ЯГУ. – Ярославль, 2004. – 27 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Загуровский В.М. Деадаптационные нарушения вследствие стрессорных факторов в работе членов бригад скорой медицинской помощи // Медицина неотложных состояний. – 2005. – №1. – С. 65.
4. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т.22, № 1. – С. 90-101.
5. Орел В.Е., Рукавишников А.А. Феномен “выгорания” как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность // Психология субъекта профессиональной деятельности. Сборник научных трудов. М.–Ярославль, 2001. – С.72-81.
6. Синдром эмоционального выгорания у медработников / Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине: Учебное пособие. – М., 1998. – С.231-244.
7. Федак Б.С. Феноменология синдрома выгорания у медицинского персонала скорой помощи / Б.С. Федак // Медицинская психология. – 2009. – Т.4, №1(13). – С.19-21.

8. Юрєва Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: Формирование, профилактика, коррекция. – К.: Сфера, 2004. – 271 с.

Current issue is devoted to understanding the phenomena of professional burnout in emergency physicians. Factor structure of burnout syndrome particularities in emergency physicians is shown. Specifics of burnout syndrome in cases of syndrome forming stages, sex (male and female) and type of working is reflected in current article.

**Keywords:** burnout syndrome, stress factors, emotional vulnerability.

*Отримано: 4.02.2010*

УДК 159.923.2

*О.М.Кікінежді*

## **Амбівалентність статево-рольових цінностей у життєвому самоздійсненні молоді**

У процесі дослідження гендерних уявлень молоді було виявлено амбівалентність у змісті домінуючих ідеалів та орієнтацій, виборі смисложитєвих цінностей, конструюванні образу реального та ідеального Я. Гендерна ідентифікація як соціально-психологічний механізм статево-рольової соціалізації є базовою детермінантою егалітарних і/чи традиційних моделей міжстатевої взаємодії молоді в процесі життєвого самовизначення.

**Ключові слова:** гендерна ідентифікація, амбівалентність, егалітарні та традиційні установки, гендерний образ Я.

В процессе исследования гендерных представлений молодежи выявлена амбивалентность в содержании идеалов и выборе жизненных ценностей, конструировании образов реального и идеального Я. Гендерная идентификация как социально-психологический механизм полоролевой социализации является базовой детерминантой эгалитарных и/или традиционных моделей межполового взаимодействия молодежи в процессе жизненного самоопределения.

**Ключевые слова:** гендерная идентификация, амбивалентность, эгалитарные и традиционные установки, гендерный образ Я.

Гендерна соціалізація як соціальна матриця характеризує ступінь гендерної культури нації та демократичності суспільства, детермінує статевий розподіл політичної влади, соціально-економічних і професійних позицій. Викликами часу є егалітарне життєздійснення юнаків та дівчат, що складає суть демократичного світобачення молодих людей в контексті сучасних євроінтеграційних процесів. Важливим чинником соціального буття особистості є розвиток національної та гендерної ідентичності, що пов'язано з суб'єктивністю вибору, самовираженням, набуттям “сутнісного Я” в протиріччях традиційних та егалітарних цінностей (І.Бех, М.Боришевський, Т.Говорун, Г.Костюк, В.Кравець, С.Максименко, В.Мокаленко, В.Татенко, Т.Титаренко, П.Чамата, Н.Чепелева та ін.).

Гендерна ідентичність як особистісна зрілість молодої людини є результатом свідомого самовизначення та самотворення, пошуку “творчого синтезу” між сигналами внутрішнього автентичного Я та запитамі соціального оточення. У змінах в гендерній культурі суспільства особливого значення набуває зміст цінностей, що культивується соціумом, їхня орієнтація на традиційний чи егалітарний характер гендерних ролей, на андро- чи феміноцентричні нормативи поведінки. Українська молодь визначає своє гендерне майбуття в приватно-сімейній та публічній сфері, приймаючи виклики демократичних змін та прощаючись з радянською ідеєю патріархальності, замаскованої під гаслом рівності чоловіків і жінок. Тому методологічне обґрунтування гендерної ідеології на основі “педагогічної матриці” української освіти (В.Андрущенко, В.Кремень) є насущним завданням створення культуротворчого соціуму для розвитку “рідномовного обов'язку”(І.Огієнко), виховання гендерної чуйності та толерантності у молодого покоління, посилення національного механізму забезпечення гендерної рівності тощо.

Гендерна ідентичність в рамках психології юнацтва є найбільш показовою у контексті особистісної ідентифікації, оскільки характеризується, з одного боку, спонтанним засвоєнням гендерних норм, а з іншого – усвідомленим вибором. Не випадково цей вік вважають віком пошуків, кризи та утвердження ідентичності. Юнацький вік пов'язаний із гендерним самовизначенням, становленням статеворольової поведінки, стабільного образу “Я”-чоловіків/жінок. Як зазначає Е. Еріксон, “юнацький вік є найважливішим періодом розвитку, оскільки саме у ньому відбувається основна криза ідентичності” [5, с. 68]. Небезпечною у цей період є дифузія (плутанина) “Я”-ідентичності як передумова невпевненості, нерішучості у статевій ідентичності, оскільки за нею набувається “доросла ідентичність”, або затримка у розвитку – “дифузія

ідентичності”. Недостатня вивченість проблеми та її актуальність і зумовила предмет нашого дослідження.

**Мета** нашого дослідження полягала у з’ясуванні гендерних уявлень молоді – змісту домінуючих гендерних ідеалів в ідентифікації Я, орієнтацій на традиційні чи егалітарні статеві ролі в самооцінних ставленнях та виборі смисложиттєвих цінностей, конструюванні образу реального та ідеального Я. Особливості гендерної ідентифікації у юнацькому та молодшому дорослому віці, її вплив на результати життєвого самовизначення юнаків/чоловіків та дівчат/жінок визначались за допомогою комплексу методик: опитувальника для визначення его-ідентичності (Д.Марсія); маскулінно-фемінної поведінки (С.Бем), вибору цінностей цілі та способів їх досягнення (М.Рокіч), наративів “Хто Я”, “Я через 20 років”, тесту М.Дженкінс та ін. Ми виходили з гіпотези, що зміст уявлень молоді про бажані для себе соціальні ролі в приватно-сімейній та публічно-професійній сферах, особливості конструювання образу власного Я юнаками та дівчатами може виступати полем об’єктивації традиційних чи егалітарних гендерних орієнтацій. Дослідженням було охоплено 400 юнаків та дівчат віком від 18 до 22 років. Застосовувались математико-статистичні методи, факторний аналіз та ін.

**Результати дослідження.** Виявлено статеву диференціацію структури термінальних та індустріальних цінностей, оскільки в ієрархії чоловічих цінностей домінуючу роль відігравали сімейні та соціальні орієнтири та уміння їх досягати під власним контролем. Ціннісно-орієнтаційний портрет дівчат є досить подібним до юнацького, проте менше орієнтований на суспільне визнання, а тим більше на переобтяження себе зайвим самоконтролем. У структурі життєвих цінностей та сценаріїв майбутнього життя найбільш питому вагу мають сімейні ролі, а в атрибуції Я-концепції – здатність їх успішно виконувати. Разом з тим соціально-психологічна структура сімейних цінностей обох статей характеризується внутрішнім протиріччям – традиційно-гендерні властивості частіше очікуються від чоловіків, ніж від жінок. Ідеали жінок і чоловіків суттєво відрізняються між собою. Тематична структура образу ідеалу у юнаків носить більш традиційний характер, ніж у дівчат, які більше орієнтовані на творення свого щастя власними руками. Образи ідеальної жінки наділяються ними більш високим соціальним статусом і інтелектом, ніж чоловіками. І юнаки, і дівчата шлюбно розглядають з позиції задоволення власних потреб, ніж з позиції інтересів партнера. Отже, юнаки більшою мірою орієнтовані на традиційно чоловічі цінності, а дівчата – як на традиційні, так і на егалітарні.

Результати контент-аналізу наративу “Хто Я” засвідчили домінуючі статеві ролі у приватно-сімейній та публічно-професійній

сфері юнаків та дівчат. Гендерна приналежність усвідомлюється, в першу чергу, через особистісні якості. Нами було виокремлено два великих кластери, перший з яких включав характеристики індивідуальності людини, як-то: зовнішність, інтереси та захоплення, а другий – соціальні характеристики: громадсько-політичні, професійні та сімейні ролі. Таким чином, образ особистісного Я у юнацтва наповнений як загальнолюдськими характеристиками, так і тими, які визначають соціальне функціонування особистості в статі. Порівняння кластерного розподілу у чоловічій та жіночій вибірці дало змогу виокремити спільне і відмінне в гендерній ідентичності молоді у різних сферах життєдіяльності. Так, у самовизначенні молоді не виявлено значущих статевих відмінностей в таких сферах, як професійні, сімейні ролі, міжособистісні та гендерні якості, захоплення та інтереси тощо, що свідчить про домінування особистісного, індивідуального самовизначення Я в обох статевих вибірках. Водночас виявлені статистично значущі відмінності (за  $t$ -критерієм Ст'юдента) у таких суб'єктивних описах, як сфера тілесного Я ( $t = -3,74$  при  $p=0,0004$ ), емоційна чутливість ( $t = 2,17$  при  $p=0,03$ ), впевненість у собі ( $t = -2,56$  при  $p=0,01$ ) та здатність до саморозкриття ( $t = 3,59$  при  $p=0,00$ ). Диференціація значущості тілесного Я у самовизначенні себе чоловіком/жінкою свідчить про опосередкованість гендерного Я рівнем зовнішньої привабливості, який є значно вищим (майже у 4 рази) у дівчат. Статеві відмінності виявлені також в образі гендерного Я в емоційній чутливості (4,86 у дівчат; 3,26 у хлопців), що свідчить про більшу значущість емоційної сфери для особистісного самовизначення дівчат. Самовизначення статевого ролевого Я в юнацькому віці, де впевненість у собі у юнаків була значно вищою порівняно з дівчатами, у студентському віці ми спостерігали протилежну тенденцію: дівчата виявляють значно більшу впевненість у собі, ніж хлопці (0,78; 0,22 відповідно), що, на нашу думку, зумовлено різним рівнем адаптації до нових соціальних ролей студента/студентки, зокрема: а) вищою соціальною активністю дівчат; б) меншою стереотипізацією гендерних очікувань щодо їх соціальних ролей та значно більшою щодо виконання юнаками чоловічих ролей. У цьому віці юнаки починають відчувати тиск статевих стереотипів годувальника, охоронця і т.п. на фоні браку можливостей матеріальної самореалізації. Статеву диференціацію значущості саморозкриття для нормального функціонування у соціумі (у дівчат її рівень сягає позначки 8,48, тоді як у хлопців – 4,39), можна пояснити впливом гендерної соціалізації, коли від дівчат очікують більшої емпатійності. Статистичний аналіз частотних характеристик в образах Я

реального і майбутнього засвідчив тотожність особистісного самовизначення у різних сферах життєдіяльності юнаків та дівчат.

У рейтингу значущості різних сфер самовизначення студентства провідне місце займає сфера професійної самореалізації. У образі “Я-сьогодні” у хлопців значущість професійної сфери є нижчою порівняно з образом “Я-в майбутньому”. Водночас в образі майбутнього Я у дівчат провідне місце займає емоційно-експресивна сфера. Своєрідним підтвердженням отриманих статистичних даних є якісний аналіз описових самохарактеристик, представлений юнаками та дівчат в наративах “Я через 20 років”. Це стосується передовсім уявлень про диференціацію складових особистого щастя чоловіків та жінок, їх вмінь та навичок, психологічних якостей та властивостей. Як дівчата, так і юнаки в структурі особистісних якостей справжнього чоловіка найвищі місця у рейтингу віддають традиційно маскулітним якостям, хоча цей ряд у дівчат включає і окремі фемінні якості, як-от: ніжність, лагідність, любов до дітей. Зазначимо, що в уявленнях дівчат про жіноче особисте щастя переважають дві різноспрямовані і навіть конфліктні тенденції, з одного боку, прагнення реалізувати свої власні цілі (в центрі уваги тут проблеми здобуття освіти, професії), з іншого, бажання реалізувати суто “жіноче” начало – вийти заміж, турбуватись про чоловіка, ростити дітей тощо. Отже, в основі гендерної ідентичності дівчат лежать переважно традиційні цінності, проте частково в їх змісті також виявлені егалітарні орієнтації, що породжує амбівалентність самооцінних ставлень. Юнаки, на відміну від дівчат, мають простішу і одноріднішу, проте традиційну структуру орієнтацій на своє майбутнє, яка окреслюється переважно вибором майбутньої трудової діяльності та місця роботи. Успіхи в професійній діяльності, особливо для досягнення матеріального добробуту, визначають основний зміст гендерних очікувань юнаків. Бачення ролі жінки у сім’ї юнаками зумовлене патріархальними традиціями залежності від чоловіка: “бути вірною дружиною”, “доброю господинею”, “доглядати дітей”, “дбати про чоловіка” і т.п. Рольові очікування юнаків-студентів демонструють теж традиційне домінуюче ставлення до ролі дружини. Зазначимо, що про особистість дружини як професіонала, громадського діяча, про її можливості для занять спортом, хоббі не згадується взагалі. Лише 40% юнаків вважають, що професійна зайнятість дружини можлива, але не обов’язкова, і то лише за умови “доброї роботи”, “щоб жінка могла працювати, але неповний робочий день”, “щоб мала можливість більше часу приділяти сім’ї і дітям” тощо.

У дослідженні нас цікавила динаміка налаштованості молоді на публічно-професійну та сімейно-приватну сферу в образі май-

бутнього. Виявлено, що юнаки більшою мірою орієнтуються на побудову кар'єри в ідентифікації майбутнього Я, в той час як у дівчат чітко прослідковується залежність майбутнього самовизначення від створення сім'ї, успіхів у приватно-сімейній сфері. Отже, диференціація уявлень юнаків та дівчат про себе в майбутньому свідчить про відмінності в динаміці гендерної ідентичності. Як і в Я-сьогоднішньому, так і в Я-майбутньому простежується домінуюча тенденція на диференціацію сфер самореалізації статей: у юнаків – суспільно-професійна діяльність, у дівчат – сімейно-побутова.

За результатами методики М.Дженкінс, спрямованої на діагностику домінуючих ставеворольових установок у структурі особистісного самовизначення – традиційних та егалітарних, також виявлено “живучість” традиційних поглядів у студентів-юнаків щодо призначення жінки і чоловіка, виконання ними різних соціальних і сімейних ролей, домінування чоловіка і підпорядкування жінки. Із загальної сукупності егалітарних та традиційних цінностей студентами обох статей було вибрано 11 традиційних та 6 егалітарних (майже у 2 рази менше), що свідчить про домінуючу орієнтацію на традиційний розподіл статей ролей. Більшість юнаків були цілком згодні з тим, що “чоловіку належить бути законним представником сім'ї у всіх юридичних питаннях”, що “лідерство, керівництво є чоловічою справою”. На відміну від юнаків, у дівчат було виявлено більш егалітарні погляди на гендерні ролі жінки як в соціумі, так і в сім'ї (74%). Так, наприклад, дівчата виразили особистісну позицію щодо обопільної відповідальності обох статей за виховання дітей, за побудову шлюбно-сімейних стосунків, рівну участь чоловіка і дружини у розподілі сімейних обов'язків. На їх думку, “заміжні жінки повинні протистояти поневоленню домашніми обов'язками”, “чоловік і дружина повинні брати участь у всіх домашніх справах при однаковій зайнятості поза домом”. Участь у нестереотипних видах діяльності, заняттях, які не відповідають статей належності, заперечують юнаки і цілком підтримують дівчата, що є підтвердженням міфу про те, що “бабина дорога – від печі до порогу”, що “домашній затишок – справа тільки жіночих рук” тощо. Стереотипізовані погляди юнаків порівняно з дівчатами виявилися щодо виконання жінкою материнського обов'язку. Більшість з них вважають “матір, яка не є в шлюбі, більш моральніша та безвідповідальна порівняно з таким же батьком”. Погляди юнаків і дівчат розійшлися і щодо покарання жінки-злочинниці, що свідчить про стереотипізованість уявлень про статей відмінності в психології. На думку дівчат, покарання за здійснення злочину не залежить від статей належності.

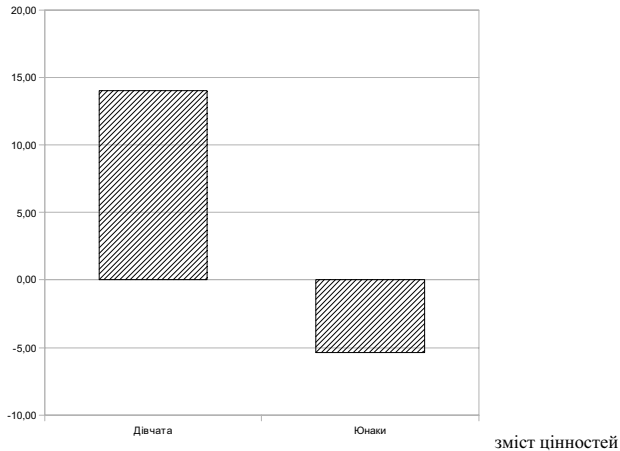


Гендерні відмінності виявилися також у орієнтаціях молоді на сексуальні і подружні стосунки. Юнаки більше переконані у черговому міфі про те, що “чоловіки прагнуть сексу, а жінки кохання”. Наприклад, майже половина (43%) респондентів обох вибірок поділяють думку щодо активного прояву форм сексуальної поведінки, проте дівчата виявили більш ліберальні погляди порівняно з юнаками. Зазначимо, що більшість емансипованих дівчат вважає, що “немає вагомої причини для того, щоб жінки брали прізвище чоловіка одразу після шлюбу”, що є свідченням, на нашу думку, готовності вибирати, приймати рішення на основі власного вибору. Деяко суперечливі відповіді виявилися на питання “Це образливо для жінок – підкорятися шлюбній обіцянці”. Майже вдвічі більше юнаків, ніж дівчат, дали відповідь “цілком не згоден” (71; 30), хоча в сумарній оцінці виявилася рівна кількість опитуваних обох статей, які вважають дотримання шлюбної обіцянки безвідносно до статі. Обидві вибірки (майже порівно) категорично проти підкорення жінки сексуальному рабству у шлюбі, що є свідченням тенденції єдиної статевої моралі, зменшення диференціації статей за принципом подвійного стандарту до моногамних стосунків. Цікавим є факт виявлення блоку шкал щодо дотримання жінками і чоловіками різних норм поведінки в соціумі, нав’язуваних ЗМІ та породжених оточенням. Це, зокрема, стосується міфу “чоловічої войовничості та мілітаризму”, більшої терпимості до їх брутальності і лихослів’я, ніж до агресії жінок, диктату маскулітної поведінки, обмежень свобод для жінок. Більш категоричні відповіді юнаків були щодо положення “існує багато слів та фраз, які не можна вимовляти жінкам, проте дозволено говорити чоловікам”, і на пит.: “Жінки не повинні відвідувати ті самі місця, що й чоловіки, і мати однакову міру свободи з ними”. Засвоений юнаками інший міф про те, що “слабка стать” частіше підвладна психічним розладам, депресивним та тривожним станам, є вразливішою, емоційнішою, знайшов своє підтвердження у твердній відповіді на пит.: “Жінки надто нервові та чутливі, щоб стати добрими хірургами”. І апофеозом традиційних установок юнаків виявилось заперечення ними професійної придатності жінок до найрізноманітніших видів діяльності: “Жінки повинні визнати свою інтелектуальну обмеженість порівняно з чоловіками”. Дівчата, на відміну від них, виявились радикальнішими в оцінці цих якостей, вважаючи здобуття освіти, професію важливими у повноцінній самореалізації жінки в сучасному суспільстві, усвідомлюючи ті “скляні перешкоди” на шляху кар’єрного сходження, особливо в сфері політики, економіки, науки. Егалітарніші погляди виявились і у дівчат порівняно з юнаками щодо

фізичної привабливості обох статей, догляду за своїм тілом, дотриманням здорового способу життя тощо (пит. “Сучасна жінка зобов’язана стежити за своєю фігурою не більше, ніж її чоловік за своєю талією”), що є певним розвінчанням міфу “молодість та краса жінки – головна запорука її щастя”. В цьому вбачається суб’єктивний вибір молодих жінок – інтенції, наміри, готовність і спроможність вибирати, внутрішній самоконтроль особистості, відповідальність за власне життя, життєві стратегії тощо.

Отже, більшість юнаків та дівчат ще поділяють тією чи іншою мірою традиційні (патріархальні) цінності. Виявлені статеві відмінності в гендерних орієнтаціях юнаків та дівчат, зокрема, традиційність поглядів юнаків охоплює соціальну, політико-правову сферу, тоді як дівчата більшою мірою орієнтовані на егалітарні стосунки у сфері сімейно-побутової, сексуальній, шлюбній та дошлюбній поведінці. Біполярність суджень юнаків та дівчат в узагальненому вигляді представлена на рис. 1. Конструкти рисунку чітко окреслюють диференціацію сфер функціонування людини щодо можливостей вияву патріархальної та егалітарної поведінки з боку чоловіків та жінок. Зокрема, традиційні цінності спрямовані на табування приватної поведінки проти розширення особистісного простору жінки щодо професійно-освітньої діяльності.

Мах к-сть балів



*Рис.1. Біполярність розподілу гендерних орієнтацій молоді у статевих вибірках*

Егалітарність поведінки чоловіків дівчата припускають передовсім щодо шлюбно-сімейної сфери, проте поділяють патріархальні установки щодо матеріальної, юридичної відповідальності чоловіка за долю сім’ї.

**Висновки.** Гендерна ідентичність у юнацькому віці виступає узагальненим образом особистісного Я, що знаходить свій прояв в усвідомленому самовизначенні молодої людини у системі егалітарних чи традиційних цінностей. У період від юнацького до молодшого дорослого віку стає можливою свідомо діяльність суб'єкта з побудови власної ідентичності та орієнтація на особистісно привабливі гендерні моделі поведінки. Успадковуючи старі стереотипи і приймаючи нові, власні цінності, сучасна молодь залишається на роздоріжжі гендерного самовизначення. Референтна гендерна ідентичність в обох вибірках має відчутний стереотипізований характер. Дівчата більш орієнтовані на егалітарні стосунки, ніж хлопці, в яких домінують традиційні гендерні орієнтації. Отже, життєве самовизначення юнаків є більш консервативним, стереотипізованим: “чоловіче” – це активність у соціальній, політико-економічній сферах, а все “жіноче” продовжує асоціюватись із сім'єю, домашніми обов'язками, вихованням дітей. Дівчата частіше виявляють ліберальні установки, більше підтримують рівний розподіл ролей у сім'ї, прагнуть рівних прав і можливостей для особистісної самореалізації. Ці тенденції дозволяють констатувати зростання суб'єктного жіночого потенціалу, окреслити психологічні перспективи їх майбутньої життєтворчості як виклику традиційним стереотипам.

Гендерна ідентифікація як психологічний механізм статевого ролівої соціалізації є базовою детермінантою егалітарних і/чи традиційних моделей міжстатевої взаємодії молоді в процесі життєвого самовизначення. Саме через них індивід ототожнює себе з певною психологічною статтю, виробляючи власну, особистісну життєву стратегію під впливом соціокультурного оточення (значущі інші, ЗМІ, молодіжна субкультура включно, освітньо-професійні заклади). Відмінності у структурі гендерної ідентифікації в контексті суб'єктного розвитку зумовлені впливом соціально-психологічних чинників на мікро-, мезо-, макро- та екзорівних соціалізації. У дослідженні знайшла підтвердження гіпотеза: протиріччя гендерного простору сучасного суспільства, в основі яких лежать традиційно-патріархальні конструкції і нові практики егалітарних репрезентацій, впливають на процес гендерного самовизначення молоді. Розвиток гендерної ідентичності у віці молодшого дорослого відбувається на основі як свідомого самовизначення в континуумі маскуліно-фемінної поведінки, так і вибору особистісно значущих статевих ролей. Хоча більшість досліджуваних обох статей продемонстрували у виборі статевого ролівого репертуару поведінки традиційні орієнтації, порівняльний аналіз їх структури (з позиції когнітивно-емоційної та поведінкової складових гендерного

самовизначення засвідчив ознаки руйнації біполярності гендерних орієнтацій молодих людей. Обрані юнаками та дівчатами статеві ролі не вкладаються в “прокрустове ложе” їх патріархального розподілу, оскільки містять в собі чимало егалітарних конструктів самовизначення в професійних заняттях, пізнанні, комунікаціях. Особисте майбуття молоді в гендерних сценаріях життя також можна охарактеризувати з позиції амбівалентного самовизначення, в якому традиційність статеворольової поведінки жіноцтва пов’язане більшою мірою з шлюбно-сімейною сферою, а чоловіків – з громадсько-професійною. Обидві статі все меншою мірою підпадають під вплив статевого стереотипу у сфері розвитку міжособистісних контактів, комплементарності ролей у пізнавальних інтересах, дозвіллі, громадській активності тощо. Розуміння та вироблення у молоді української генерації навичок гендерних компетенцій дасть можливість формувати неупереджене ставлення до здібностей та статусу людини без огляду на її стать, орієнтуватись на повноцінне життєздійснення особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навч. пос. – К.: Вид. центр “Академія,” 2004. – 308 с.
2. Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії/ За заг. ред. В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: Вид-цтво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
5. Э.Эриксон. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
5. Bem S.L. Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing // Psychological Review. – 1981. – V.88. – P.354-364

The goal of this research is to determine gender perceptions of youth, specifically gender ideals in the self-concept, beliefs about traditional and egalitarian roles, and construction of the real and ideal self. The personal future of youth in their gender scenarios of life can also be described from the point of view of the ambivalent self-determination in which the traditional nature of gender role behaviour of women is connected with marriage-domestic sphere to a larger extent, and that of men is connected with the public-professional one.

**Key words:** ambivalent, self-concept, traditional and egalitarian gender roles, value-orientation, self-concept.

*Отримано: 15.02.2010*

## Диференційованість ціннісного простору як показник розвитку особистості

У статті аналізується розвиток особистості на основі показника розвитку її ціннісної свідомості. Представлені результати дослідження диференціації ціннісної свідомості.

**Ключові слова:** ціннісна свідомість, розвиток особистості, ціннісна диференціація.

В статье анализируется развитие личности на основе показателя развития ее ценностного сознания. Представлены результаты исследования дифференциации ценностного сознания личности.

**Ключевые слова:** ценностное сознание, развитие личности, ценностная дифференциация.

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Розвиток, основна категорія більшості гуманітарних наук, має діалектичну основу. Вона використовується у межах багатьох наукових психологічних парадигм, проте кожна з них на рівні дослідження особистості вбачає у цьому процесі різні передумови, детермінанти та результати. О.М.Леонтьєв у межах діяльнісного підходу основним показником розвитку вважав діяльність, що опосередковує усі психічні процеси [9]. К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський вважають, що показником розвитку є діяльність у конкретних суспільно-історичних умовах [1;2;4]. С.Л.Рубінштейн у межах суб'єктного підходу джерелом розвитку вважав внутрішню активність суб'єкта по відношенню до оточуючої його реальності. Будь-які зовнішні впливи у конкретних суспільно-історичних умовах завжди опосередковуються внутрішніми диспозиціями індивіда, його суб'єктними можливостями, здібностями [15]. Динаміка розвитку зумовлена певною активністю: фізіологічною, суспільною, суб'єктною. Для А.В.Петровського діяльність є основою розвитку суб'єктності [14]. Але не будь-яка діяльність як активність індивіда може слугувати його розвитку. У системі взаємодії "особистість-соціум" джерелом активності можуть бути соціальні норми, рольові очікування, установки, які координують поведінку особистості у суспільстві. У цьому випадку розвиток обмежується ситуативною взаємодією особистості.

Свідомість як найвищий рівень філогенезу живої матерії має смислову будову. Діяльність особистості зумовлює розвиток

сміслового наповнення свідомості, що використовується особистістю для аналізу, оцінки, реконструкції оточуючого середовища, на яке спрямована активність особистості. Цінність – смислове утворення свідомості найвищого рівня, що виконує не лише функцію відображення та реконструкції, а має ресурси для побудови оціночного ставлення до світу, регуляції діяльності та поведінки. Показником розвитку особистості ми вважаємо ціннісний розвиток свідомості особистості, що залежить від його активності як суб'єкта діяльності та об'єкта зовнішнього впливу. За положенням О.Л.Музики, творча діяльність або будь-яка діяльність, що є результатом суб'єктної активності, стимулюватиме розвиток ціннісної когнітивної складності, основними атрибутами якої є когнітивна диференційованість, артикульованість та відносна стійкість [10].

Найвищий рівень розвитку особистістю досягається у тому випадку, коли діяльність та поведінка детермінується його суб'єктною активністю. Суб'єкт по відношенню до себе та світу діє відповідно власних можливостей, світоглядних уявлень та устремління, не обмежуючись соціальною обумовленістю діяльності. Чим ширшим є простір суб'єктної активності індивіда, тим вищим є рівень розвитку диференціації ціннісної свідомості.

У нашому баченні розвиток особистості – це розвиток її внутрішньої суб'єктної активності, що призводить до якісно нового рівня диференційованої організації ціннісної свідомості.

### **Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми**

Наукове бачення розвитку особистості у філогенезі пройшло декілька етапів: натуралізм, соціоморфізм, культуралізм, теологізм, гносеологізм, антропологізм. У кожному з них різняться об'єкт розвитку, механізми, детермінанти та результати [17, с.1-3]. На сучасному етапі в межах *антропного принципу* у психології результатом розвитку особистості є самотутня особистість, особистість, яка здатна до самовизначення, самореалізації та трансценденції.

Класичне визначення особистості як носія певних соціально-значимих рис, що визначає її як представника соціуму, відразу наштовхує на розгляд цієї категорії як такої, що визначається та детермінується соціумом (середовищем). У цьому розумінні соціум є первинним, а особистість як результат впливу – похідним. А.В.Петровський з цього приводу зазначає, що "...особистість характеризує індивіда в аспекті його інтеграції з соціальним цілим, у системі зв'язків з іншими індивідами" [13, с.41]. У системі соціальних стосунків індивід визначається інтра-, інтер- та

метаіндивідуальною атрибуцією як у плані своєї взаємодії з іншими, так і у ставленні до себе. К.О.Абульханова-Славська ставить акцент на взаємозалежності особистості, діяльності та свідомості. Причому діяльність особистості залежить від конкретних історичних умов та рівня суспільних відносин [1, с. 212]. Л.И.Анциферова відносно розвитку особистості у діяльності наголошує, що, хоча діяльність і є детермінантою розвитку особистості, проте вона не є її абсолютом, тому не будь-яка діяльність сприяє розвитку[3]. В.Ф.Сафін розмежовує поняття особистість та суб'єкт, визначаючи у суб'єкті функціональну сторону індивіда, а у особистості – змістову [16, с. 39]. Як наголошує З.С.Карпенко, опираючись на роботи С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, К.О.Абульханової-Славської, змістова частина індивіда зумовлює спрямованість її життєвих або ціннісно-сміслових відношень [7, с. 64].

Питання про змістову та функціональну сторону індивіда, що реалізується у категоріях особистість та суб'єкт, наштовхує на думку про те, що є причинним у процесі онтогенезу: індивід, особистість та суб'єктність. Аксиомою психології є визначення особистості як індивіда наділеного соціальними рисами: характером, світоглядом, цінностями. С.Л.Рубінштейн зазначав, що існує два способи існування людини у світі: перший – за яким життя людини не виходить за межі безпосередніх зв'язків зі світом. Будь-яке ставлення до світу – це ставлення до окремих явищ, а не до життя в цілому. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії і виводить людину за межі “Я”, дає можливість визначати своє буття як цілісну площину поза конкретними ситуаціями та відношеннями [15, с. 315]. Особистість має ознаки суб'єктності у тому разі, якщо змістові характеристики індивіда, за положенням З.С.Карпенко, детермінують утворення, що визначають її діяльність та регуляцію відношень (ставлень) до світу, що знаходить смислове вираження у категорії диспозиції [7, с. 65]. Саме у цьому ми вбачаємо появу суб'єктності як етапу розвитку особистості, інтегральну ознаку, що дозволяє її вивчати як причинність себе у бутті.

У межах суб'єктно-ціннісної парадигми О.Л.Музика зазначає, що ціннісні утворення як динамічна структура, можуть існувати у вигляді *суб'єктних цінностей* та визначати внутрішню активність особистості по відношенню до буття в цілому або існувати як *моральнісні* чи *діяльнісні* цінності, визначаючи ставлення людини до реальності у конкретній ситуації як об'єкта впливу [10, с.170-171]. Суб'єктні цінності пов'язують між собою моральнісні вподобання людини, що утворилися в процесі орієнтації на значимих осіб, та діяльнісні цінності як стратегії діяльності людини, що

утворилися у процесі життєдіяльності та знайшли підтримку у колі референтних осіб, у єдину структуру – ціннісну свідомість, що є смисло-диспозиційним вираженням суб'єктності конкретної особистості.

### **Формулювання мети статті**

Мета нашого дослідження практично показати зв'язок розвитку особистості як складної інтегральної структури з розвитком її ціннісної свідомості, зокрема з розвитком диференційованості та ціннісної стійкості, що дозволяє прогнозувати поведінку та розвиток суб'єкта на протязі тривалого часу. Суб'єктність як особистісна характеристика розглядається нами як вершина розвитку. Ми намагаємося визначити, які якісні показники розвитку ціннісної свідомості можуть свідчити про розвиток особистості як суб'єкта власної активності.

### **Виклад основного матеріалу дослідження**

Активність є центральною диспозицією у визначенні суб'єктності. Здебільшого, використовуючи поняття “активність”, ми звертаємо увагу на її джерело (потребу, мотив) та результуючу ціль. Активність може проявлятися у дії, діяльності, вчинку, або процесах полярно протилежних до них. Як особистісна характеристика, суб'єктність передбачає наявність внутрішньої активності, що спрямована на цілеспрямовану зміну реальності “у собі та навколо себе”. А.В.Петровський зазначає, що *діяльність є основним проявом суб'єктності*, особливою формою активності за допомогою якої людина відтворює себе, власне буття у світі [14, с. 8]. По-перше, діяльність людини як психофізіологічної цілісності та неперервності у часі та просторі, по-друге, діяльність, що втілюється у предметній та пізнавальній активності, по-третє, діяльність, націлена на взаємозв'язок з оточуючим світом (спілкування), та діяльність особистості як носія свідомості, світогляду. На нашу думку, для точного відображення категорії суб'єктності як інтегральної особистісної характеристики важливо зазначити, що є джерелом діяльності, активності індивіда: зовнішня реальність чи внутрішні інтенції. О.Л.Музика в основу процесу ціннісної регуляції суб'єктної активності поклав поняття суб'єктних цінностей [10]. Це утворення є результатом життєвого досвіду людини і є релевантним у різних життєвих ситуаціях як регулятор активності. Ми знову повертаємося до того, що діяльність є джерелом розвитку суб'єктності. Але через призму суб'єктно-ціннісного аналізу вона наповнюється новим змістом. Це дає можливість вивчати особистість та розвиток її суб'єктності як процес, який виникає в результаті включення людини в діяльність, поцінування цієї діяльності у колі референтних



осіб, розвиток діяльнісних, моральнісних цінностей та появу суб'єктних цінностей. Саме поява суб'єктних цінностей є показником розвитку суб'єктності.

Ціннісний розвиток як невід'ємна складова розвитку особистості у своїй основі містить два джерела своєї детермінації. Помилково вважати, що ціннісні утворення навіть на ранніх етапах розвитку є суто репрезентацією суспільних норм. Або припускати, що ціннісна свідомість як результат ціннісного розвитку є абстрагованим від середовища утворенням. Користуючись формулою С.Л.Рубінштейна “зовнішнє через внутрішнє” [5], ми у будь-якому випадку маємо справу з утворенням соціально-особистісного характеру. Ф.Є.Васильюк зазначає, що навіть на рівні поведінкового акту ціннісні утворення, що їх супроводжують, мають різну природу [6, с. 51]. Д.О.Леонтьєв виділив три форми існування цінностей: суспільні ідеали, предметне втілення суспільних ідеалів у власній поведінці або у поведінці інших людей, мотиваційні структури (“моделі бажаного”), що зумовлюють поведінку людини у напрямку втілення цінностей у власному житті.

Ціннісна диференціація – це базове поняття, що використовується нами в межах нашого дослідження. По-перше, під цим визначенням ми маємо на увазі ознаку смислового розвитку, що відображається у суб'єктивному позиціонуванні цінностей в ієрархічну структуру.

Диференціація є критерієм побудови зв'язків ціннісно-смислової системи, що робить її на індивідному рівні унікальним утворенням. У нашому розумінні диференціація – це те, що робить одну цінність відмінною від іншої, забезпечує уніфіковану самотність та стійкість, унеможливує її злиття з іншими ціннісно-смисловими структурами. Водночас, диференціація забезпечує внутрішню цілісність ціннісної свідомості, оскільки забезпечує побудову смислових зв'язків між ціннісними компонентами свідомості.

Паралеллю між диференціацією ціннісного простору та розвитком особистості є когнітивна складність як результат розвитку першого та другого явища. Загальна модель визначення когнітивної складності Дж.Келлі полягає у прямопропорційному порівнянні кількості виділених ціннісних конструктів рівню розвитку когнітивної складності [8]. У контексті нашого дослідження показником розвитку є не кількість конструктів, не їх смислове значення, а їх поєднання у цілісну систему.

Когнітивна диференціація – поняття, що замінило поняття когнітивної складності, це міра того, наскільки складним та багатомірним є сприйняття людиною зовнішньої реальності. Так,

Д.Баністер, використовуючи репертуарні решітки Дж.Келі, запропонував визначати ступінь когнітивної складності за мірою *сили зв'язків* між конструктами. Чим вища величина сили зв'язків між конструктами – тим менш когнітивно диференційованою є людина [12, с. 238]. Рівень розвитку показника диференційованості ціннісної свідомості, на нашу думку, буде залежати від того, наскільки диспозиційними (стійкими) є ціннісні утворення особистості.

У дослідженні диференційованості ціннісної свідомості як показника розвитку особистості ми використовували методика вивчення ціннісної свідомості, запропоновану О.Л.Музикою, що базується на принципі втіленої суб'єктності та дозволяє досліджувати цінності індивідуальної свідомості. У дослідженні брали участь 14 осіб віком від 21 до 23 років. Вибірка рандомізована випадковим чином. Для обробки результатів дослідження ми використали факторний аналіз методом головних компонент.

Дослідження за методикою проводиться в кілька етапів: етап виявлення значимих осіб, етап виявлення конструктів, вибір конструктів, побудова оціночної решітки, факторний аналіз, індексологічний етап, аналіз результатів [11, с.114-123].

У результаті багаторічної праці над методикою в процедуру дослідження було включено *індексологічний етап* інтерпретації результатів методики. Індеси вводяться для того, щоб формалізувати процедуру дослідження ціннісної свідомості. О.Л.Музика в процесі дослідження психологічного портрету лідера польської громадської організації, виділив ряд індексів, які можуть використовуватися для інтерпретації результатів методики: індекс модальності, індекс парності, індекс ціннісної когнітивної складності, індекс ціннісної єдності групи, індекс ціннісної єдності індивіда з групою.

На *індексологічному етапі* обробки результатів проведеного дослідження диференційованості ціннісного простору як показника розвитку особистості ми використовуємо розроблений нами індекс ціннісної стійкості, що обраховується за формулою.

$$I_{\text{ЦС}} = \frac{\sum [y_{1a} - y_{1b}]}{\sum y_{1a}}$$

де 1 – порядковий номер конструкта у матриці, *a, b* – серії заповнення матриці: *a* – перша серія; *b* – друга серія. Значення індексу вираховується для кожного конструкта матриці та має певну якісну характеристику (Табл. 1).

Таблиця 1

**Якісна характеристика кількісного  
значення індексу ціннісної стійкості**

Якісна характеристика	Кількісне значення $I_{\text{цс}}$
Високий рівень ціннісної стійкості	0,1-0,3
Середній рівень ціннісної стійкості	0,3-0,5
Низький рівень ціннісної стійкості	0,6-1

Теоретичною основою застосування індексу ціннісної стійкості є один з базових принципів суб'єктно-ціннісного аналізу: *принцип збереження*. Ціннісні стратегії залишаються назавжди, навіть, якщо вони не є актуальними у даний момент життя. Сміслові конструкти, що були актуалізовані у свідомості людини ситуативними чинниками, в іншій життєвій ситуації можуть змінити свою актуальність (оціночне вираження) або навіть не виявитись.

Якісний аналіз отриманих нами результатів дав змогу зробити ряд узагальнень відносно диференційованості як показника розвитку особистості. Диференційованість як один з показників ціннісної свідомості є результатом розвитку і формується у процесі соціального розвитку особистості. Факторний аналіз, як одна з процедур МВЦС, дає змогу реконструювати та графічно представити ціннісну свідомість досліджуваного. Ми отримуємо диференційовану один від одного групу ціннісних конструктів, основою якої є кореляційні зв'язки між усіма її компонентами.

Ідеографічний принцип та дискретність отриманих результатів певним чином унеможлиблює перенесення результатів дослідження на генеральну сукупність. Для того, щоб виділити певні закономірності зв'язку розвитку ціннісної свідомості та розвитку особистості, ми виділили ознаку диференційованості ціннісної свідомості (стійкість) та на її основі побудували модель розвитку особистості.

Кількісний аналіз результатів дослідження ціннісної свідомості за МВЦС дав такі результати: найбільший рівень ціннісної стійкості мають суб'єктні цінності, які у середньому мали показник індексу ЦС нарівні 0,23, найнижчий рівень ціннісної стійкості мають не актуалізовані ціннісні конструкти та моральнісні цінності, які отримали за індексом ЦС показник 0,36.

Між розвитком диференційованості ціннісної свідомості та розвитком особистості можна відстежити прямий зв'язок. Цінності, що утворилися як результат суб'єктної активності особистості, порівняно з цінностями, що утворилися як результат впливу середовища на індивіда, є більш стійкими, що видно з результатів кількісного аналізу повторного дослідження за МВЦС. Взаємо-

залежність між розвитком ціннісної свідомості та розвитком особистості полягає у такому твердженні: *розвиток особистості – це розвиток її суб'єктних цінностей, які є результатом суб'єктної активності індивіда та є стійкими ціннісними утвореннями протягом тривалого проміжку часу.*

### **Висновки і перспективи подальших досліджень**

Суб'єктно-ціннісний підхід до вивчення ціннісної свідомості має ряд можливостей саме у дискретному вивченні цінностей суб'єкта на певний момент часу. Ідеографічний принцип МВЦС дає змогу дослідити індивідуальну ціннісну свідомість – для аналізу ми отримуємо не узагальнені показники, а унікальні результати кожного досліджуваного, що в подальшому можуть бути синтезовані для групового аналізу. У процесі дослідження нами розроблений статистичний критерій (індекс ціннісної стійкості) для дослідження показника диференційованості ціннісної свідомості.

Результати проведеного нами дослідження дали змогу визначити критерії диференційованості ціннісної свідомості як показника розвитку особистості. Опираючись на методологію суб'єктно-ціннісного аналізу О.Л.Музики та використавши при повторному дослідженні ціннісної свідомості за МВЦС індекс ціннісної стійкості, ми отримали такі результати: цінності, що утворилися у процесі розвитку особистості як суб'єкта не лише такі ж стійкі, як і ті, що є актуальними у певний момент часу, а й протягом тривалого терміну часу як регулятори суб'єктної активності, зберігають свою актуальність та вираження у колі референтних осіб. Тоді як смислові конструкти, що були актуалізовані у свідомості людини ситуаційними чинниками в іншій життєвій ситуації, змінили свою актуальність (оціночне вираження). Нами виявлено, що одним з показників розвитку особистості є розвиток у неї суб'єктних цінностей, які мають високу ціннісну стійкість. Це дозволяє ціннісній свідомості протягом тривалого проміжку часу зберігати постійну та сталу диференціацію. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні механізмів диференціації ціннісної свідомості та передумов її формування.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человековедения / Б.Г.Ананьев. – М., 1977. – 297 с.
3. Анциферова Л.И. Личность и деятельность: проблемы развития личности / Л.И.Анциферова // Материалы симпозиума. – М., 1969. – с. 437.

4. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г.Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
5. Брушлинский А.В. Принцип детерминизма в трудах С.Л.Рубинштейна / А.В.Брушлинский // Вопросы психологии. – 1989. – С.66-73.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е.Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
7. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / З.С.Карпенко – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 216 с.
8. Келли Д. Теории личности. Теории личностных конструкторов / Джордж Келли. – СПб, 2000. – 286 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев – М., 1975. – С. 25.
10. Музика О.Л. Ціннісна когнітивна складність у дослідженні творчо обдарованої особистості / О.Л.Музика / Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. – 2007. – №4-5. – С. 118-121.
11. Музика О.Л. Теоретичні та методологічні проблеми дослідження ціннісної свідомості / О.Л.Музика // Проблеми суспільних трансформацій України в умовах транзитивного розвитку: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Житомир, 2004. – С. 114-123.
12. Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 303 с.
13. Петровский А.В. К пониманию личности в психологии / А.В.Петровский // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 40-46.
14. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / А.В.Петровский. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 1996. – 512с.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн – М.: Педагогика, 1973. – 379 с.
16. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие по спецкурсу / В.Ф.Сафин. – Свердловск: Свердл. ГПИ, 1986. – 142 с.
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И.Слободчиков, Исаев Е.И // Психологический журнал. – 1998. – № 6. – С.1-3.

In article development of the person on the basis of an indicator of development of its valuable consciousness is analyzed. Results of research of differentiation of valuable consciousness of the person are presented.

**Keywords:** valuable consciousness, development of the person, valuable differentiation.

*Отримано: 6.03.2010*

## **Психологічні особливості ставлення до професії соціального працівника**

Стаття присвячена особливостям ставлення до професії соціального працівника. Представлені результати опитування студентської молоді, які свідчать про низький рівень поінформованості щодо соціальної роботи та спеціалістів, які працюють в цій сфері. Результати опитування самих майбутніх соціальних працівників свідчать про їх незадовільне соціальне самопочуття, пов'язане з недостатнім визнанням їх діяльності соціумом.

**Ключові слова:** професія, соціальна робота, ставлення.

Статья посвящена особенностям отношения к профессии социального работника. Представлены результаты опроса студенческой молодежи, которые свидетельствуют о низком уровне информированности о сути социальной работы и о специалистах, которые работают в этой области. Результаты опроса самих будущих социальных работников свидетельствуют о неудовлетворительном социальном самочувствии, что связано с недостаточной оценкой их деятельности социумом.

**Ключевые слова:** профессия, социальная работа, отношение.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Соціальна робота в суспільстві існує рівно стільки, скільки існує саме суспільство. Що ж стосується професії соціального працівника, то вона з'явилась в Україні офіційно трохи менше 20 років тому. Зараз в Україні підготовку соціальних працівників здійснює більше 30 навчальних закладів. Незважаючи на те, що професія є новою і цікавою, до неї неоднозначно ставляться в суспільстві. Цілий комплекс об'єктивних та суб'єктивних причин впливає на професійну престижність соціальної роботи. Серед цих причин однією з найважливіших є специфічність іміджу соціального працівника, який для старшого покоління часто пов'язаний зі спогадами про радянську систему соціального захисту, а для молодшого – часто з відсутністю інформації щодо діяльності організацій соціального спрямування, їх здобутків, професійного портрету осіб, які там працюють. Водночас, саме сфера соціальної допомоги населенню потребує залучення молодих кваліфікованих працівників з метою підвищення якості соціальних послуг, а самі працівники потребують належної оцінки своєї праці з боку суспільства.

**Аналіз джерел і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми.** Основні дослідження, в яких розглядається особистість соціального працівника стосуються проблем його освіти. Це

роботи О.Пічкара, Є.Дєдова, Н.Гайдук, О.Байдарової та ін. В деяких роботах досліджуються проблеми, з якими стикається соціальний працівник в конкретній ситуації професійної взаємодії (роботи Т.Сили, М.Дідика), або особливості становлення соціальної роботи в Україні загалом (О.Горпинич, Г.Попович). Досліджень, в яких би були представлені результати досліджень професійних стереотипів або іміджу соціальної роботи, загалом небагато: це роботи російської дослідниці О.Ярської-Смірної [5] та колективна праця російських науковців, в яких представлено результати емпіричного дослідження професійного іміджу соціальної роботи [2]. Українських досліджень цієї проблеми нами не було виявлено.

Отже, *метою* нашої роботи стало виявлення існуючих особливостей ставлення до професії соціального працівника та особливостей ставлення і професійного психологічного профілю самих майбутніх соціальних працівників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основним предметом нашого дослідження стало ставлення до професії соціального працівника як з боку суспільства, так і з боку самих майбутніх спеціалістів. У зв'язку з цим в нашому дослідженні взяли участь дві групи досліджуваних. Перша група: студенти першого та четвертого курсів, які навчаються за напрямом “Соціальна робота” кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка” – 39 осіб. Опитування проводилось за допомогою двох опитувальників: опитувальника діагностики рівня морально-етичної відповідальності особистості психолога І.Тимощука [3], опитувальника діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога Т.Данілової [1] (модифікації для соціальних працівників) та асоціативного експерименту. Друга група досліджуваних – студенти інших спеціальностей (історики, математики та філологи) Львівського національного університету імені Івана Франка (загалом 67 осіб). Для респондентів цієї групи проводився тільки асоціативний експеримент.

На першому етапі дослідження нами визначались психологічні особливості майбутніх соціальних працівників на різних етапах навчання (на першому та четвертому курсах). Для цього використовувалась методика діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога Т.Данілової (модифікація для соціального працівника), яка дозволяє виявити чотири типи спрямованості.

1. Егоцентрична спрямованість особистості – спрямованість, за якої цілі, інтереси, потреби особистості мають, переважно, егоїстичний характер і обіймають центральне положення в ієрархії цінностей.

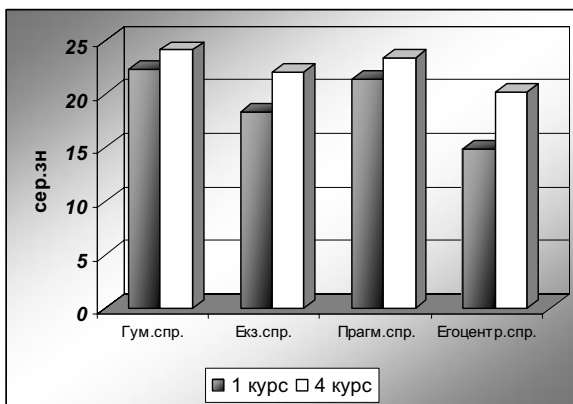
2. Гуманістична спрямованість – це такий вид спрямованості, за якого цілі, інтереси і потреби інших людей набувають першого значення.

3. Екзистенційна спрямованість – це спрямованість, за якої домінуючою потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, характеризується високим рівнем самоаналізу, прагненням до самовдосконалення і самореалізації.

4. Прагматична спрямованість особистості – вид спрямованості, за якого системою домінуючих потреб є плани та успіхи в діяльності [2].

Егоцентричний тип відповідає низькому рівню сформованості професійної спрямованості особистості студента-соціального працівника, прагматичний тип – середньому рівню, екзистенційний – ймовірною тенденцією до високого та гуманістичний – високому рівню сформованості професійної спрямованості. Така ієрархія відповідей цілком відповідає і думці інших авторів. Так, наприклад, в своїй роботі “Професійний і духовно-моральний портрет соціального працівника” російська дослідниця Є.Холостова [4] зазначає, що не кожна людина може стати соціальним працівником. Визначальним критерієм є система її духовних цінностей. Ціннісні установки професійної соціальної роботи у всіх її різновидах зводяться до загальнолюдських цінностей: поваги, честі та почуття власної гідності людини, унікальності її особистості.

Результати дослідження студентів-соціальних працівників за допомогою цієї методики запропоновані на Рис.1.



*Рис.1. Результати дослідження студентів-соціальних працівників за допомогою опитувальника діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога Т.Данілової*



У результаті дослідження було виявлено, що загалом особистісний профіль студентів відповідає особистісному профілю майбутнього соціального працівника: домінуючим і на першому і на четвертому курсі є гуманістичний тип спрямованості (середні значення 22,35 і 24,12 відповідно). Щоправда, за допомогою порівняльного аналізу (t-критерій Стьюдента) було виявлено значимі відмінності у рівні прояву егоцентричної спрямованості ( $t=-2,54$ ,  $rd^*0,05$ ): у студентів четвертого курсу він є явно вищим (середнє значення 20,24, порівняно з 14,86 на першому курсі). Можна припустити, що на першому курсі студенти мають генералізоване і дещо ідеалізоване бажання стати соціальними працівниками і повністю присвятити себе майбутній професії, а на четвертому курсі вони вже починають усвідомлювати необхідність не тільки себе професійно реалізувати, але й заробляти цим на життя, тому і з'являється егоцентрична складова. Ці висновки підтверджуються високим рівнем розвитку прагматичної спрямованості на обох курсах.

Опитувальник діагностики рівня морально-етичної відповідальності особистості психолога І.Тимощука (модифікація для соціальних працівників) спрямований на визначення рівня розвитку окремих професійних етичних особливостей студента, а саме: рефлексії на морально-етичні ситуації (моральної рефлексії або рефлексії, яка актуалізується в ситуаціях, пов'язаних з морально-етичними колізіями та конфліктами), інтуїції в морально-етичній сфері (моральна інтуїція), екзистенційного аспекту відповідальності, морально-етичної мотивації (наявності мотивів, що спонукають до етично достойної поведінки), альтруїстичних емоцій та морально-етичних цінностей [3].

Результати дослідження за допомогою цієї методики запропоновані на Рис.2.

Згідно з результатами дослідження, спостерігається підвищення рівня розвитку морально-етичної відповідальності майбутніх соціальних працівників за всіма шкалами. За допомогою порівняльного аналізу були виявлені статистично значимі відмінності між групами за рівнем розвитку рефлексії на морально-етичні ситуації ( $t=-2,76$ ,  $r\leq 0,01$ ), інтуїції в морально-етичній сфері ( $t=-2,37$ ,  $r\leq 0,05$ ), морально-етичної мотивації ( $t=-2,12$ ,  $r\leq 0,05$ ) та морально-етичних цінностей ( $t=-2,17$ ,  $r\leq 0,05$ ). На нашу думку, це свідчить про належний рівень оволодіння студентами професійними етичними нормами, про зростання рівня професійної ідентичності.

На другому етапі дослідження нами проводився асоціативний експеримент. Суть експерименту полягала в закінченні респондентами трьох речень:

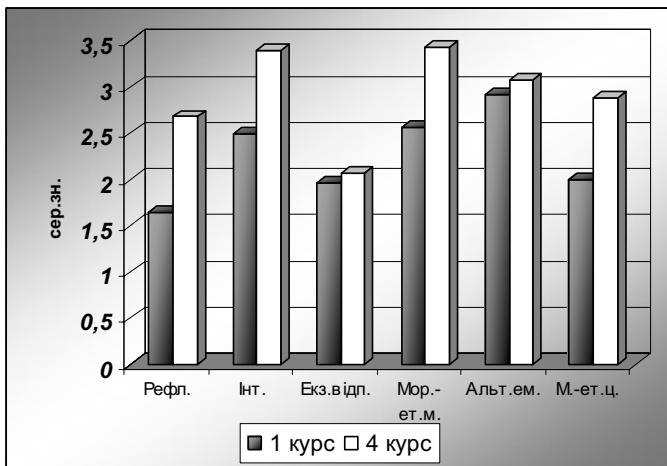


Рис.2. Результати дослідження студентів-соціальних працівників за допомогою опитувальника діагностики рівня морально-етичної відповідальності особистості психолога І.Тимощука

1. “Соціальна робота це...”
2. “Соціальний працівник це...”
3. “Бути соціальним працівником в Україні...”

Після проведення аналізу результатів дослідження було виявлено, що саме поняття “соціальної роботи” для осіб-“неспеціалістів” та майбутніх соціальних працівників не співпадають. Так, для студентів-соціальних працівників соціальна робота, в першу чергу, асоціюється з:

- *допомогою* (58,97%) – “допомога”, “допомога людям у кризових ситуаціях”, “допомога людям, які потребують цієї допомоги”;
- *особистісно значимою допомогою* (ці відповіді можна віднести до тих, що важко класифікуються: в них ніби відчувається важливе особистісне значення соціальної роботи для самого респондента – 15,38%) – “допомогти бути собою”, “здатність зрозуміти слабкості і прийняти їх”;
- *підсиленням спроможності* (у відповідях підкреслюється необхідність підсилити здатність людини до самостійного вирішення нею її проблем – 7,69%) – “допомогти людині самостійно вирішувати свої проблеми”, “процес наснаження людини на вирішення її проблем”;
- *науковим визначенням* (7,69%) соціальної роботи.

Для інших студентів соціальна робота асоціюється з:

- *допомогою* (29%) – “Це та, яка спрямована на допомогу в суспільстві”, “це допомога неповносправним, літнім людям”, “допомога людям, які потребують турботи”;
- *роботою, що потребує контакту з людьми* (25%) – “Вид діяльності, який вимагає контакту з людьми”, “це певна зайнятість людини у соціумі”, “спілкування з людьми”;
- *роботою на користь суспільства* (13,9%) – “це робота на благо суспільства”, “допомога державі”, “це робота на благо людства”;
- *опитуваннями* (11%) – “це якісь опитування”, “бути опитувачем і дослідником”;
- *відсутність відповіді* (7%).

Зрозподілу відповідей стає очевидним той факт, що інформацією щодо того, що таке соціальна робота, особи, які не мають до неї стосунку, не володіють. Про це свідчить, по-перше, досить високий відсоток “порожніх” відповідей (у студентів навіть немає асоціації, що це таке), по-друге, значну частку відповідей обіймають тавтологічні (соціальна робота як робота з людьми) та хибні (соціальна робота як проведення опитувань) відповіді.

Крім того, були виявлені деякі відмінності в асоціаціях між самими соціальними працівниками. Так, особливості відповідей студентів-соціальних працівників першого курсу більш-менш відповідають студентам-“неспеціалістам”. Що ж стосується студентів-соціальних працівників четвертого курсу, то тільки в них з’являється асоціація з соціальною роботою як з “підсиленням спроможності”, що найбільше відповідає суті соціальної роботи.

Закінчення другого твердження “Соціальний працівник це...” серед студентів-соціальних працівників розподілились таким чином.

- *Добродій* (людина, яка надає допомогу; відповіді набували часто дуже емоційного звучання – 30,76%) – “людина, яка присвятила своє життя допомозі іншим і отримує від цього задоволення”, “людина, покликання якої в цьому житті допомагати менш захищеним, тим, хто потребує допомоги найбільше”.
- *Спеціаліст* (17,94%) – “кваліфікований спеціаліст, який допомагає клієнтам вирішити життєві труднощі”, “людина, яка виконує багато функцій для подолання проблем на мікро-, мезо- і макрорівні”.
- *“Хороша людина”* (людина, яка наділена певними позитивними якостями, але, як правило, у кожного респондента були свої “важливі” якості – 15,38%) – “людина з терпінням, принципами та ентузіазмом”, “людина з великим серцем”.

- “*Лікар*” (15,38%) – “своєрідний лікар, який лікує душу, серце і стан людини”, “лікар суспільства”.
- *Натхненник* (відповіді, які передбачають підсилення дієздатності клієнта – 7,69%) – “людина, яка допомагає людям знайти правильний шлях для вирішення своїх проблем”.

Для інших студентів “соціальний працівник це”:

- *добродій* (людина, яка надає допомогу і людям, і суспільству загалом – 33,3%) – “людина, до якої можна звернутись по допомогу”, “це порятунок людини”, “той, хто працює на користь суспільства”;
- *соціальний працівник* (до цієї категорії віднесені тавтологічні визначення – 15,27 %) – “це людина, яка виконує соціальну роботу”, це “людина, яка працює з людьми”, “людина, яка працює в оточенні інших людей”;
- *посадовець* (асоціація йде у напрямку посади, яку обіймає людина – 9,7%) – “це той, хто працює на державній посаді з питань регуляції конфліктних питань серед громадян”, “працівник органів соціального захисту”, “працівник, який виконує державну роботу”;
- *соціолог* (7%) – “людина, яка проводить опитування”, “опитувач”, “це людина, пов’язана з соціологією”;
- *хороша людина* (у відповідях підкреслювались окремі позитивні особистісні якості – 7%) – “відповідальна людина”, “щедра людина”, “це терпляча людина”;
- *волонтер* (у відповідях наголошувалось на низькій оплаті праці соціального працівника – 7%) – “це людина, яка допомагає людям за малу зарплату”, “волонтерська праця”, “психолог, бідна людина, оптиміст”, “безкоштовний професійний волонтер”;
- *відсутність відповіді* – 7%.

Отже, для студентів, які не мають відношення до соціальної роботи, були характерні типи відповідей, які мало пов’язані зі змістом діяльності соціального працівника (тавтологічні, хибні та визначення через означення посади, яку може обіймати соціальний працівник). Що ж стосується самих соціальних працівників, то найбільш цікаві асоціації з’являються так само тільки у респондентів четвертого курсу. Тільки в них є асоціації щодо соціального працівника як “натхненника”, тобто особи, яка здатна допомогти іншій людині почати самостійно вирішувати свої проблеми.

Розподіл відповідей студентів-соціальних працівників щодо третього твердження “Бути соціальним працівником в Україні...” можна класифікувати таким чином.

- *Важко* (у відповідях підкреслюється проблемність професійної реалізації в сучасній Україні – 35,9%) – “на даний час це важко, тому що не всі розуміють, для чого це потрібно”, “складність у зміні стереотипів, стандартів і норм”, “це ще неперспективно, але потрібно”.
- *Неприбутково* (17,94%) – “мати цікаву, але неоплачувану роботу”, “бути бідним ентузіастом”
- *Непрестижно* (10,25%) – “даремно витратити час, соціальні працівники в Україні потрібні, але їх не цінять”, “непрестижно”.

Для другої групи респондентів “Бути соціальним працівником в Україні” це:

- *важко* (25%) – “це надзвичайно важко, адже допомоги потребують всі”, “корисно для суспільства, важко для працівника”;
- *мати можливість допомагати іншим* (15,27%) – “можливість допомагати людям”, “врятувати людей, що потребують допомоги – це багато”;
- *неприбутково* (12,5%) – “дуже тяжко вижити (мала зарплата)”, “невигодно”, “неприбутково”;
- *непрестижно* (12,5%) – “даремно витратити час, соціальні працівники в Україні потрібні, але їх не цінять”, “невдячна робота”, “не надто престижно”;
- *відсутність відповіді* (9,7%).

Особливості відповідей на це запитання свідчать про загальне незадоволення майбутніх соціальних працівників своїм становищем в соціумі. При чому, навіть, порівнюючи їх результати з асоціаціями інших студентів, можна помітити, що їх оцінка власного статусу є більш негативною, ніж у студентів-“неспеціалістів”. Очевидно, що така ситуація говорить про загальний стан соціальної роботи в Україні, про недостатнє як фінансування, так і визнання ролі соціального працівника в суспільстві, незважаючи на надзвичайну їхню потрібність.

**Висновки.** Отже, нами було виявлено дві ключові характеристики ставлення до соціальних працівників: по-перше, це низький рівень поінформованості щодо суті соціальної роботи та обов’язків осіб, які нею займаються; по-друге, сумарно нейтральне ставлення до професії з боку непрофесіоналів (тобто професія частиною респондентів оцінювалась як непрестижна та неприбуткова, а іншою частиною як престижна та перспективна). Що ж стосується самих майбутніх соціальних працівників, то тут спостерігається інша цікава особливість: з підвищенням рівня їх професійної готовності

зростає і рівень їх незадоволення власним статусом в суспільстві, що, в свою чергу, може спричинити працевлаштування не за фахом або ж до раннього емоційного вигорання.

Підсумовуючи результати дослідження, можна сказати, що діяльність будь-якого працівника обумовлюється його мотивами та установками щодо до власної професії, а особливості громадської думки по відношенню до професії у відповідний спосіб налаштовують майбутніх працівників. І якщо громадськість та держава не буде підтримувати тих, хто на неї працює, то вона не отримає належних послуг.

Запропоновані проблеми можна було б дослідити серед вже працюючих соціальних працівників. Вартувало б також проводити подальші прикладні дослідження в напрямку покращення іміджу соціальної роботи.

#### **Список використаних джерел**

1. Данилова Т. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога / Т.Данилова // Практична психологія та соціальна робота – 2004. – № 8. – С. 41-44.
2. Профессиональный имидж социальной работы и роль СМИ в повышении её престижа: информационно-аналитический отчет / Под. ред. Ю.Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – 100 с.
3. Тимошук И. Диагностический инструментарий исследования некоторых аспектов ответственности у студентов-психологов / И.Тимошук // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 37-40.
4. Холостова Е. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е.Холостова. – М.: Союз, 1993. – 326 с.
5. Ярская-Смирнова Е. Профессионализация социальной работы в России / Е.Ярская-Смирнова // Социс. – 2001. – № 5. – С. 86-95.

The article is devoted to the peculiarities of attitude to the profession of social worker. The results of research which was conducted among the students represent the low level of their awareness about the sense of social work and about specialists, which work in this field. The results of research, that was conducted among the future social workers shows the low level of their social well-being, resulted by public attitude to their work.

**Key words:** profession, social work, attitude

*Отримано: 25.02.2010*

## Позитивне самосприйняття як детермінанта психологічного здоров'я

Стаття містить узагальнене дослідження взаємозв'язку самосприйняття та психологічного здоров'я у юнаків з психосоматичними розладами. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження було розглянуто відмінності в самосприйнятті психосоматичнохворих юнаків у порівнянні з їхніми здоровими ровесниками.

**Ключові слова:** самосприйняття, психосоматичні розлади, психологічне здоров'я.

Статья содержит обобщение исследования взаимосвязи самовосприятия и психологического здоровья у юношей с психосоматическими нарушениями. На основе теоретического анализа и эмпирического исследования были рассмотрены отличия самовосприятия психосоматически больных юношей от самовосприятия их здоровых ровесников.

**Ключевые слова:** самовосприятие, психосоматические нарушения, психологическое здоровье.

Проблема взаємозв'язку душі і тіла, психічного та фізичного викликала інтерес ще у мислителів античного періоду. І хоч протягом історії часом кардинально змінювалися погляди на природу цього взаємозв'язку в сучасних поглядах міцно закріпилося розуміння нерозривної єдності душі та тіла, що можна проілюструвати словами німецького антрополога Макса Шеллера: "Психофізичне життя єдине. Ця єдність фізичних та психічних функцій є фактом безумовної значущості для всіх живих істот, в тому числі і для людини <...> виразка шлунку такою ж мірою може бути зумовлена і психічно, і певним фізико-хімічним процесом; і не лише нервові розлади, але і органічні захворювання мають цілком визначені психологічні кореляти... Навіть фундаментальний життєвий процес, який називають смертю, може бути з таким же успіхом викликаний шоком від афекту, як і пострілом із пістолета..." [8, С. 82].

У психологічній науці вивченням сутнісного зв'язку між психологічним та фізичним здоров'ям займається психосоматика. На даний момент проблемі психосоматичних розладів присвячена велика кількість праць. Разом з тим залишається велика кількість "білих плям" у розумінні особливостей виникнення, перебігу

психосоматичних розладів, їх зв'язку з психологічними особливостями особистості, соціальним та сімейним впливом та її психологічним здоров'ям загалом.

ВООЗ визначає здоров'я як стан повного благополуччя – фізичного, душевного та соціального. Існує велика кількість визначень поняття “психологічне здоров'я”. Так, Р.Ассаджоли описував психологічне здоров'я як баланс між різними аспектами особистості людини; С.Фрайберг – між потребами індивіда і суспільства; Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова – як процес життя особистості, в якому збалансовані рефлексорні, рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, комунікативні, поведінкові аспекти.

Багатогранність поняття “психологічне здоров'я” дозволяє великій кількості дослідників виділяти найрізноманітніші його аспекти. Так, Ягода висуває шість критеріїв психологічного здоров'я: (1) позитивна установка стосовно власної особистості, (2) духовний ріст та самореалізація, (3) інтегрована особистість, (4) самодостатність, (5) адекватність сприйняття реальності, (6) компетентність у подоланні вимог навколишнього світу [5, С.56]. Як ми бачимо, перше місце дослідник відводить фактору, який більш загально можна назвати позитивним самосприйняттям. Важливість даного фактора для збереження та відновлення психологічного здоров'я також виділяли американські психологи Демон і Розенберг. Вони вважали, що позитивне самосприйняття нерозривно пов'язане з психологічним здоров'ям. А на думку Х. Кляйн “позитивне самосприйняття є передумовою та невід'ємною складовою психологічного здоров'я” [13].

Тому в пропонованому нами дослідженні основну увагу було скеровано на особливості особистості психосоматично хворих молодих людей, а саме особливості їх самосприйняття. Хоча проблемі самосприйняття в зарубіжній психології присвячено чимало досліджень, але такі, які б намагались виявити особливості самосприйняття у людей з психосоматичними розладами, практично відсутні. Самосприйняття можна визначити як прийняття, розуміння і оцінку людиною самої себе. Установки, переконання і самооцінкові характеристики людей значною мірою визначаються їх спостереженням за власною поведінкою.

Поняття самосприйняття розроблялося в основному в контексті різних концепцій західної психології (Д. Бем, С. Беєр, Х. Кляйн та інші), досліджуючи впливи та особливості формування самосприйняття особистості в процесах соціальної взаємодії [11, 12, 13]. Проте його елементи простежуються і в інших фундаментальних психологічних напрямках, зокрема, в психоаналізі (як основний



процес формування Его за З. Фрейдом, елемент формування “образу Я” за К. Хорні), Его-психології (елемент формування Его-ідентичності за Е. Еріксоном), гуманістичній психології (Я-концепція К. Роджерса, одна з функцій пропріуму за Г. Олпортом). У дослідженнях радянських, пострадянських та вітчизняних психологів дана проблематика ще не знайшла належного місця. В контексті цього доцільність наших досліджень очевидна, маємо можливість визначити вплив позитивного самосприйняття на формування, збереження та відновлення фізичного та психічного здоров’я в юнаків з психосоматичними розладами.

Застосовуючи поняття самосприйняття до вивчення психосоматичних розладів, ми припускаємо, що самосприйняття людини буде залежати від її психологічного і фізичного стану та буде впливати на стійкість до зовнішніх і внутрішніх проблем. Визначення відмінностей між самосприйняттям психосоматично хворих та здорових молодих людей дасть нам можливість по новому осмислити особистість юнаків та дівчат, а відтак відкриє нові знання про особливості таких людей, та відповідні можливості психотерапевтичних впливів при їх комплексному лікуванні та відновленні їх психологічного здоров’я.

В нашій роботі, основний акцент скерований на дослідження особливостей самосприйняття молодих людей з певними психосоматичними розладами (а саме, з гастритами та гастродуоденітами). Ми вважаємо, що наявність у них специфічного внутрішньопсихологічного конфлікту, прийняття ролі хворого, сама ситуація перебування у лікарні та лікування впливають на особливості їх самосприйняття, яке в свою чергу відрізняється від самосприйняття здорових однолітків.

**Метою нашого дослідження** було емпірично дослідити особливості самосприйняття молодих людей з психосоматичними розладами. Основна гіпотеза полягала в припущенні, що молодь з психосоматичними розладами матиме менш позитивне самосприйняття, ніж їхні здорові ровесники.

В дослідженні брали участь 40 досліджуваних віком від 13 до 16 років, які були розділені на дві групи по 20 осіб. Перша – група психосоматично хворих (гастрит, гастродуоденіт); друга – контрольна – учні дев’ятого класу загальноосвітньої школи.

Для виконання емпіричної частини роботи ми використали такі методики: Опитувальник самоствавлення (В.В.Столін, С.Р.Пантілеєв); “Статеворольовий опитувальник” С.Бем; Шкала реактивної (ситуативної) і особистісної тривожності Ч.Д.Спілберга – Ю.Л.Ханіна; Методика самооцінки тривожності, фрустрованості,

агресивності та ригідності; Методика самооцінки емпатичних здібностей; Проективна методика “Я і моя хвороба”.

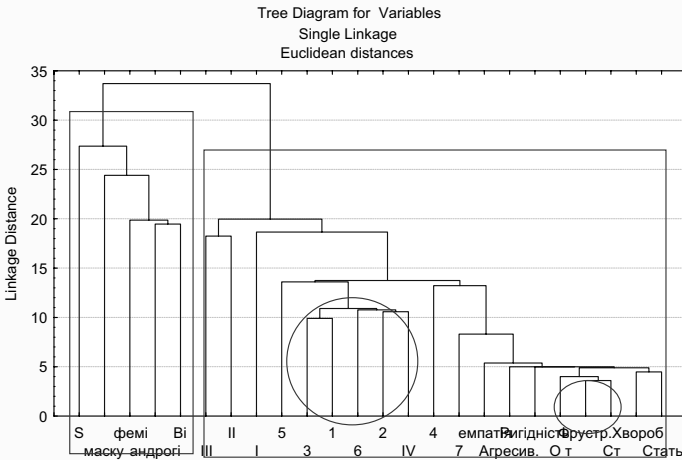
Найбільш вагомими, на наш погляд, виявилися наступні результати.

На основі факторного аналізу було виявлено, що визначальними для самосприйняття є фактори: Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Очікування позитивного ставлення від інших, Ставлення інших та Самоінтерес. Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я” є значимим для самосприйняття в тому сенсі, що воно показує загальне ставлення людини до самої себе, а таке ставлення формується на основі самосприйняття, і від того чи буде воно позитивним чи негативним буде залежати наше самоставлення. З іншого боку, самоставлення також може впливати на самосприйняття, визначаючи його специфіку та спрямованість. Фактори Очікування позитивного ставлення від інших та Ставлення інших є ознакою того, що для самоставлення в молодому віці, коли воно ще знаходиться в стані формування і в нормі мало б завершитись в пізньому пубертаті, та коли юнак чи дівчина постійно перебуває в стані невизначеності відносно того “Хто Я?”, важливу роль відіграють думка та ставлення оточуючих до того, що він робить чи ким він є. Це полегшує сам процес самосприйняття і дає певну визначеність, якщо ставлення оточуючих є сталим. Значення фактора Самоінтерес полягає в тому, що інтерес до власної особистості спонукає людей бути більш уважними до різноманітних внутрішніх відчуттів, і тим самим підсилює процес сприйняття людиною самої себе. Також самоінтерес може виступати спрямовуючим фактором самосприйняття, тобто інтерес до якоїсь певної “грані” власної особистості призводить до того, що ми починаємо концентруватись на тих проявах, які стосуються власне цієї “грані”.

Опрацювавши результати за допомогою кластерного аналізу, ми отримали такі результати. До першого кластера увійшли такі фактори, як Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Маскулінність, Фемінність, Андроґінність, Вік (Див. Рис.1).

Це є ознакою того, що самосприйняття тісно пов’язане з віком та гендером. Тобто, з одного боку, самосприйняття не є сталим і змінюється в процесі розвитку людини, з іншого – тісний взаємозв’язок з гендером, тобто соціальною роллю статі, свідчить про залежність самосприйняття від фемінності, маскулінності та андроґінності. Також важливим є поєднання факторів в другому кластері, де для нашого дослідження особливо важливим є підкластер, куди увійшли фактори Фрустрованість, Ситуативна тривожність та Особистісна тривожність. Ми припускаємо, що поєднання цих факторів буде визначати

конструктивність чи деструктивність самосприйняття. Високі показники Ситуативної тривожності проявляються як очікування людиною негативних оцінок чи агресивних реакцій, сприйняття несприятливого до себе ставлення.



*Рис.1. Класстерний аналіз*

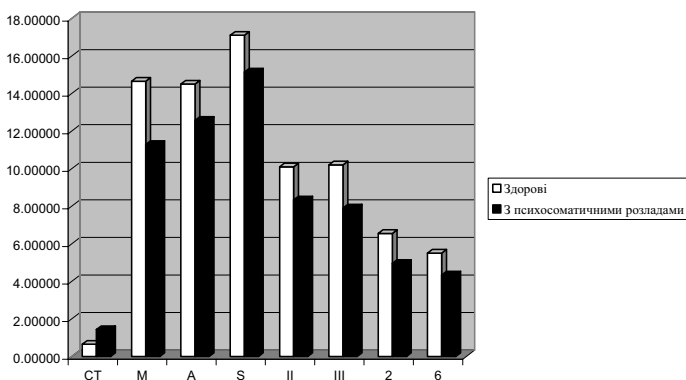
Для Особистісної тривожності характерна відносно стійка схильність людини сприймати найрізноманітніші ситуації як загрозу власному “Я”. Фрустрованість характеризується як специфічний стан відчуття невдачі, реальної чи уявної. Таке поєднання нагадує поняття базальної тривоги, введене К.Хорні, – інтенсивного всепроникаючого відчуття відсутності власної безпеки. Відсутність відчуття безпеки та постійна тривога призводять до того, що людина не може адекватно сприйняти та оцінити себе, а відповідно і неможливим стає формування адекватного “Я образу”. Також значимим є поєднання в одному підкластері факторів Самовпевненість Самоінтерес (1), Ставлення інших, Самосприйняття, Самоінтерес. Саме ці фактори і характеризують самосприйняття. Самовпевненість в собі, у власних силах і здібностях ґрунтується на сприйнятті людиною себе як компетентної та здатної долати труднощі при досягненні поставлених цілей. Самоінтерес спонукає людину до самосприйняття та може спрямовувати самосприйняття людини власне на ті її якості, які є для неї цікавими чи незрозумілими. Ставлення інших так чи інакше теж здійснює вплив на самосприйняття, особливо у молодому віці. Якщо ставлення оточуючих, а особливо батьків, є позитивним, то і самосприйняття буде позитивним, якщо ж таке ставлення буде негативним, то і сприйняття себе буде спрямоване на пошук

негативних якостей. Самоприйняття як позитивне ставлення людини до себе, незважаючи на існуючі недоліки, можливе лише при адекватному сприйнятті людиною себе.

Важливо зазначити, що і факторний, і кластерний аналізи виділили Самоінтерес, Ставлення інших, Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я” як одні з визначальних факторів самосприйняття.

Результати порівняльного аналізу показали, що основні відмінності між групами здорових та психосоматично хворих молодих людей спостерігаються по факторах: Ситуативна тривожність, Маскулінність, Андроґінність, Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Аутосимпатія, Очікування позитивного ставлення від інших, Ставлення інших, Самоінтерес (Рис.2).

Порівняльний аналіз даних



*Рис.2. Порівняльний аналіз даних*

\*Умовні позначення: СТ – ситуативна тривожність; М – маскулінність; А – андроґінність; S – Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”; II – Аутосимпатія; III – Очікування позитивного ставлення від інших; 2 – Ставлення інших; 6 – Самоінтерес.

Відмінність за фактором Ситуативна тривожність свідчить про те, що більш високі показники даного фактора притаманні для психосоматично хворих молодих людей. Це означає, що вони більш схильні до очікування невдач, негативного ставлення чи негативних оцінок. Відповідно, цілком можливо, що їх самосприйняття є більш спрямованим і зосередженим на негативних якостях, невдачах і т.д.

Відмінності по факторах Маскулінність та Андроґінність вказують на те, що характерними для здорової молоді є вищі показники по даних факторах. Зазначимо, що особливостями сучасного суспільства є орієнтації на розвиток у дітей та молоді специфічно когнітивної сфери,

спостерігається також стійка тенденція в соціумі на підтримку та стимулювання розвитку потужного нарцисичного радикалу в особистості дитини (напр., прагнення до влади, конкуренція тощо), що підпадає під введене А.Адлером поняття “маскулінного протесту”. Тобто виявляється, що система освіти схвалює, а таким чином і стимулює розвиток маскулінних рис. А втеча в хворобу – це вже фемінний фактор. Втеча в слабкість, залежність, безпомічність, а за А.Адлером – це специфічно фемінний спосіб реагування.

Відмінність за фактором Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я” є показником того, що у здорових юнаків та дівчат воно є більш позитивним, ніж у психосоматично хворих. Фактор Інтегрального почуття “за” чи “проти” власного “Я” свідчить про загальне ставлення людини до самої себе, яке формується на основі самосприйняття, а власне і від того чи воно є позитивним чи негативним, і буде залежати наше самоставлення. Отже, самосприйняття молодих людей з психосоматичними розладами є менш позитивним в порівнянні із самосприйняттям здорових ровесників.

Відмінність за фактором Аутосимпатія свідчить про те, що здоровій молоді, на відміну від психосоматично хворої, більшою мірою притаманне почуття самоцінності, привабливості та приятного ставлення до самого себе.

Різниця по факторах Очікування позитивного ставлення від інших та Ставлення інших вказує на те, що схвалення вчинків та поглядів, позитивне ставлення оточення є більш значимим для здорових юнаків та дівчат. Розбіжність за фактором Самоінтерес відображає прагнення краще пізнати себе, розуміти свій внутрішній світ, і є більш значимим для здорових. Для молоді з психосоматичними розладами їх внутрішнього ресурсу може просто виявитись недостатньо для здійснення самоінтересу.

Отже, якщо узагальнити результати порівняльного аналізу, то загалом для молодих людей з психосоматичними розладами характерні нижчі показники Інтегрального почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Аутосимпатії, Очікування позитивного ставлення від інших, Ставлення інших та Самоінтересу, що в поєднанні з високими показниками Ситуативної тривожності, на нашу думку, може свідчити про більш негативу спрямованість їх самосприйняття в порівнянні із здоровими ровесниками.

#### **Узагальнивши все вищесказане, можемо підсумувати**

Визначальними для самосприйняття факторами, виділеними на основі багатофакторного аналізу, є Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Очікування позитивного ставлення від інших, Ставлення інших, Самоінтерес. За результатами кластерного аналізу

було виділено один кластер, до якого ввійшли фактори: Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Маскуліність, Фемінність, Андрогінність, Вік. А також був виділений другий кластер ( де для нашого дослідження особливо важливим є підкластер), куди ввійшли фактори Фрустрованість, Ситуативна тривожність та Особистісна тривожність, поєднання яких, на нашу думку, буде визначати конструктивність чи деструктивність самосприйняття. Також значимим є поєднання в одному підкластері факторів Самовпевненість, Самоінтерес, Ставлення інших, Самоприйняття. Отже, якщо порівняти результати факторного та кластерного аналізів, то помітимо, що виділені нами фактори частково співпадають, а саме Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Очікування позитивного ставлення від інших, Ставлення інших, Самоінтерес. А за даними порівняльного аналізу, ми одержали результати, відповідно до яких основні відмінності між групами здорових та психосоматично хворих молодих людей спостерігаються по факторах: Ситуативна тривожність, Маскуліність, Андрогінність, Інтегральне почуття “за” чи “проти” власного “Я”, Аутосимпатія, Очікування позитивного ставлення від інших, Ставлення інших, Самоінтерес.

Тобто чітко видно, що основні відмінності між групами є по факторах, які майже повністю співпадають з результатами факторного та кластерного аналізу і є визначальними щодо самосприйняття. Відмінність по цих факторах між досліджуваною і контрольною групами показує, що самосприйняття молоді з психосоматичними розладами є менш позитивним, ніж у здорових однолітків. А за визначеннями багатьох науковців позитивне самосприйняття є передумовою та невід’ємною складовою психологічного здоров’я [13]. І хоча поняття норми психологічного здоров’я являє собою певний ідеал, шлях до якого нескінченний, і на шляху до цього ідеального образу можна знаходити все нові орієнтири для саморозвитку і самовдосконалення, але позитивне самосприйняття є обов’язковою умовою формування позитивного самоприйняття, що є основою формування ідентичності, позитивного “Я-образу” та Я-концепції. Які в свою чергу забезпечують нормальний розвиток особистості та її стійкість до психічних розладів.

Оскільки групу досліджуваних склали юнаки та дівчата з психосоматичними захворюваннями, однією з причин яких є внутрішньопсихологічні конфлікти, то їхнє лікування повинне мати комплексний характер і бути спрямованим як на усунення фізіологічних причин, так і на відновлення психологічного здоров’я. Зважаючи на визначальне значення позитивного самосприйняття в формуванні психологічного здоров’я, стає очевидним той факт, що психокорекційна

робота з психосоматично хворими молодими людьми має бути перш за все спрямована на формування адекватного самосприйняття.

### Список використаних джерел

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
2. Антропов Ю.Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков // Рос. психиатр. журн. 1998 – № 3 – С. 63-70
3. Бройтингам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: Кратк. учебн. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999.– 376 с.
4. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2006. – 376 с.
5. Клиническая психология /Под. ред. М.Перре, У.Баурманна. – СПб.: Питер, 2003. – 1312 с.
6. ФрейдЗ. “Я” и “Оно”. – Тбилиси: Изд-во “Мерани”, 1991. – 426 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
8. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии: Переводы. – М.: Прогресс, 1988. – С. 31-95.
9. Юнг К. Г. Психология бессознательного. – М.: Канон +, 2003.– 400 с.
10. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в.– М.: Мысль, 1996. – 416 с.
11. Bem D. Self-Perception theory. Advances in Experimental Social Psychology, Vol.6 Academic Press Inc, New York and London, 1972//<<http://www.questia.com>>
12. Beyer S. Gender Differences in Self-Perception and Negative Recall Biases. Sex Roles: A Journal of Research. Volume: 38. Issue: 1-2., 1998. P. 103-... Plenum Publishing Corporation /<<http://www.questia.com>>
13. Klein H. Self-Perception in Late Adolescence: An Interactive Perspective. Adolescence. Volume: 30. Issue: 119, 1995. P. 579+. Libra Publishers, Inc. //<<http://www.questia.com>>

This article contains a generalisation of the research on the interdependence of self-perception and psychological health of adolescents with psychosomatic disorders. On the basis of a theoretical analysis and empirical research the differences in the self-perception of psychosomatically ill adolescents and their healthy peers were discussed.

**Keywords:** self-perception, psychosomatic disorders, psychological health.

*Отримано: 2.03.2010*

## **Дослідження специфіки партнерської взаємодії в процесі фахового навчання майбутніх учителів**

У роботі розкрито зміст та місце партнерської взаємодії викладачів і студентів у процесі професійного навчання; визначені та охарактеризовані переважаючі типи стосунків у груповій взаємодії майбутніх учителів на основі аналізу результатів практичного дослідження.

Ключові слова: професійне навчання, партнерські стосунки, взаємодія, партнерська взаємодія.

В работе раскрыто содержание и место партнерских взаимоотношений преподавателей и студентов в процессе профессионального обучения; определены и охарактеризованы преобладающие типы отношений в групповом взаимодействии будущих учителей на основе анализа результатов практического исследования.

Ключевые слова: профессиональное обучение, партнерские отношения, взаимодействие, партнерское взаимодействие.

**Постановка проблеми.** Проблема становлення партнерських відносин у різних ланках суспільного життя набуває все більшої практичної значущості й актуальності. Партнерство у стосунках між людьми є гарантом їх продуктивної взаємодії, одним з гнучких способів конструктивного вирішення проблем, а також психологічним показником рівня особистісного і професійного зростання людини [5, с. 26].

Сучасна система освіти продовжує залишатися орієнтованою на підвищення якості підготовки фахівців будь-яких напрямів та рівня їх кваліфікації. Професіоналізм особистості як інтегральна психологічна характеристика людини є одним з показників міри розвитку в неї партнерських стосунків. Високого рівня виконання трудової діяльності особистість набуває в процесі практичної реалізації набутих знань, сформованих професійних умінь та навичок. Однак саме ефективне фахове навчання дає молодій людині потужний старт її майбутньої кар'єри, успішність якої визначається, в першу чергу, сформованістю в особистості здатності до партнерської взаємодії. Професійне навчання майбутніх учителів вимагає розвитку в них психологічної готовності до гуманістично-спрямованої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, яка відзначається



досконалыми партнерськими відносинами її суб'єктів. Отже, визначення специфіки партнерської взаємодії майбутніх фахівців сприятиме не лише створенню комфортних умов для обопільної діяльності викладачів й студентів, а й зумовить особистісне й професійне зростання молодих людей.

**Аналіз актуальних досліджень.** Останні дослідження у галузі психології (Н. Дж. Сміт, Р. Вердербер, В. А. Семиченко, Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель, Є. Н. Волков), соціальної психології (В. М. Бехтерев, Г. А. Андреева, Н. І. Сарджвеладзе, І. В. Вачков) та педагогіки (В. А. Кан-Калик, О. А. Дубасенюк, А. М. Бойко, Н. П. Волкова, Н. В. Якса, Ю. О. Костюшко, М. М. Рибаківа) свідчать, що на даному етапі розвитку суспільства взаємодія постає як одна з найбільш актуальних проблем сучасного життя. Науковцями активно вивчаються питання міжособистісної, професійної, педагогічної взаємодії, проте теоретичний аналіз проблеми партнерської взаємодії показав, що даний напрям майже не досліджений в сучасній психологічній науці.

Партнерство як форма відносин може розглядатися з позиції вивчення наукових робіт, присвячених проблемі міжособистісної взаємодії вчителів і учнів. Так, представниками сучасної гуманістичної психології розроблено принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії та засоби діалогічного спілкування. Ряд дослідників, зокрема, В. В. Власенко, Т. М. Лисянська, Д. Ф. Ніколенко, В. О. Сласт'юнін, Р. Х. Шакуров надають особливого значення професійним взаємодіям у педагогічному колективі, від яких залежить психологічний клімат школи в цілому та в кожному дитячому колективі зокрема [1, с. 77].

Дослідники В. В. Давидов, В. П. Зінченко, Г. А. Цукерман наголошують на необхідності "особливої" поведінки вчителя, розвитку його толерантності, здатності надавати свободу дитині, здійснюючи "непомітне" керівництво процесом навчання. Вони також доводять, що нові стосунки і необхідну для їх організації поведінку не можна "вивчити", в її основі має знаходитися специфічна система ставлень людини до самої себе та інших людей, певна система цінностей.

Проте в науковій літературі все ж зустрічаються роботи, присвячені саме специфіці партнерської взаємодії. Так, проблема психологічної готовності до партнерства як передумови становлення партнерських відносин при вирішенні конфліктів вивчається Н. І. Пов'якель та ін. Партнерську позицію педагога як основу організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в школі розглядає Г. П. Чернявська. Партнерські відносини викладача й студента в процесі фахового навчання вивчаються І. Б. Ворожцовою, О. В. Новоженіною.

Однак в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях відсутня єдність поглядів на феномен партнерства, не визначена його специфіка в умовах вищої школи, не достатньо вивчені умови й фактори становлення партнерських відносин. В процесі педагогічної взаємодії не завжди віддається пріоритет таким особистісним категоріям, як свобода, вибір, самоорганізація, самовизначення, автономність, які надають гуманістичного смислу звичним для педагогічної діяльності поняттям і зміщують акценти на позицію співтворчості і технологію партнерства

Незважаючи на те, що система вищої освіти усвідомила й прийняла співробітництво, особистісну орієнтованість, проблема конструктивної взаємодії викладача й студента, останніх між собою досі залишається до кінця не вирішеною. Визнання особистості головною цінністю, що є апріорною передумовою ефективної партнерської взаємодії, на практиці не підтверджує вказану провідну ідею сучасної системи освіти.

Отже, **метою роботи** є аналіз результатів практичного дослідження первинних уявлень студентів стосовно особливостей партнерської взаємодії в процесі професійного навчання майбутніх учителів, а також оцінка й інтерпретація їх реальної партнерської взаємодії в навчальному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Досягнення вищезазначеної мети відбувалося за допомогою дослідження, що охоплювало вибірку студентів другого курсу Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальності “Філологія (англійська)” у кількості 120 осіб.

Першочергово нами було розроблено анкету, спрямовану на вивчення розуміння студентами сутності поняття “партнерська взаємодія”, ставлення майбутніх учителів до партнерства як форми стосунків в умовах навчання, а також визначення місця партнерської взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Перш ніж запропонувати студентам взяти участь в анкетуванні, нами було здійснено ретельний теоретичний аналіз основних дефініцій, зокрема таких, як партнерство, взаємодія, партнерська взаємодія. Так, було з’ясовано етимологію слова “партнер” і визначено, що утворене воно від лат. *partitio* “поділ, частина”, пов’язаного з *partio* “ділю, розділяю” [2, с. 300]. До того ж, було виокремлено основні принципи та характеристики партнерства. Так, принципами, на яких вибудовується партнерство, є рівноправ’я, прозорість та взаємна вигода.

Основними характеристиками партнерства слід вважати такі:

- добровільна основа;
- взаємне визнання інтересів сторін (партнерів) як важливих і правомірних;
- взаємовідповідальність сторін за виконання (і невиконання) узгоджених рішень;
- взаємозалежність;
- паритетність на всіх стадіях партнерських відносин, в тому числі й при прийнятті рішень;
- чітке визначення і розподіл зобов'язань;
- спільна діяльність;
- пошук і знаходження компромісу при вирішенні суперечливих і конфліктних питань, що спрямоване на досягнення головної мети партнерства – досягнення згоди.

Трактування категорії “взаємодія” дає нам право використувати її синонім “інтерація”, який, у свою чергу, складається з двох складових: латинського префіксу *inter* – поміж, між та кореню *actio, onis f* – дія, вплив. Різноманітність поглядів щодо трактування процесу між суб'єктами, що беруть участь у взаємодії закладена у самому терміні, який одночасно означає взаємний вплив і діяльність [8, с. 161].

Співпрацюючи, партнери здійснюють один на одного певний вплив. Взаємовпливи можуть бути певним чином класифіковані, що дозволяє оцінювати процес партнерської взаємодії з точки зору її ефективності.

Типи взаємовпливу:

- 1) взаємне полегшення (дії обох партнерів стають результативнішими через сприятливий взаємовплив);
- 2) взаємне ускладнення (взаємодія партнерів неефективна, їх дії взаємоускладнюють досягнення більш високих результатів);
- 3) одностороннє полегшення (взаємодія сприяє підвищенню ефективності дій одного з партнерів);
- 4) одностороннє ускладнення (для одного з партнерів свідомо чи несвідомо створюються перешкоди);
- 5) асиметричне полегшення (один з партнерів полегшує дії іншого, але через це сам відчуває певні ускладнення);
- 6) незалежність (дії партнерів не впливають на ступінь ефективності дій одне одного) [6, с. 92].

Залежно від ситуації партнери по-різному впливають одне на одного, хоча взаємовплив з позиції партнерства безумовно передбачає взаємне полегшення їх дій.

Так, взаємовплив – це, перш за все, такий процес, в якому відбувається зумовлювання індивідуальних дій, що пов'язані

циклічною залежністю, в якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших. Дану циклічну залежність В. О. Татенко визначає як суцільний взаємовплив, розглядає послідовну зміну суб'єкт-об'єктних характеристик учасників цього процесу: спочатку один є суб'єктом, а інший – об'єктом впливу, а потім – навпаки [3, с. 168].

Аналіз різноманітних визначень поняття “взаємодія”, дає можливість стверджувати, що це – процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, що породжує їхню взаємообумовленість та взаємозв'язок. Особливістю взаємодії є її причинна обумовленість. Кожна із взаємодіючих сторін постає як причина однієї і як наслідок одночасного зворонього впливу протилежної сторони, що обумовлює розвиток суб'єктів.

Узагальнюючи вищесказане, можна визначити, що партнерська взаємодія є формою безпосереднього впливу автономних, рівноправних суб'єктів, орієнтованих на спільне задоволення загального інтересу, що характеризується добровільністю, взаємним визнанням і довірою, взаємною відповідальністю і орієнтованістю на досягнення певних цілей [6, с. 148].

Інтерпретація студентами поняття “партнерська взаємодія” показав, що більшість молодих людей не здатні дати йому ґрунтовне тлумачення. Так, майбутні учителі серед основних характеристик партнерської взаємодії вбачають взаєморозуміння, взаємопідтримку, взаємодопомогу, а також довірливі стосунки між партнерами і вміння слухати один одного. Досить частими є відповіді, в яких респонденти вказують на вирішення партнерами спільних завдань, досягнення визначеної мети, взаємозумовлені дії. Незначна кількість студентів пріоритетним у партнерській взаємодії вбачає спільні зобов'язання, рівність прав, однаковий вплив один на одного. При цьому молоді люди зазначають, що партнерство реалізується, головним чином, в спільній діяльності партнерів. Заслугове на увагу відповідь студента, який визначив спрямування партнерської взаємодії на раціональне використання індивідуальних можливостей кожного з її членів і отримання обоюдної користі від спільних дій.

Другокурсникам було запропоновано визначити рівень пріоритетності стосунків партнерства у взаємодії “викладач-студент”, “студент-студент”, “викладач-викладач”. Так, аналіз відповідей показав більшу значимість для студентів партнерських відносин в системі “викладач-студент” (64%). Незначне місце цим відносинам відвели лише 2,5% майбутніх учителів. Що стосується відносин у взаємодії “студент-студент”, то в ній вбачають провідну роль майже 59% респондентів і лише 5% опитаних оцінили її як несуттєву.

Партнерські відносини між викладачами як важливі оцінили 51% студентів і майже 18% майбутніх фахівців відвели цим стосункам незначне місце.

Визначаючи своє ставлення до групової та індивідуальної форм роботи 69% студентів відмітили, що їм подобаються обидві, причому групову взаємодію, в якій досить яскраво проявляються партнерські відносини, респонденти визначили як вдалу кооперацію з метою досягнення кращого результату (33%), спосіб звільнення від зайвого навантаження на себе (25%), привід для додаткового спілкування з цікавими людьми (20%), бажання навчитися у свого партнера чогось нового (14%). Незначна кількість студентів (8%) вважають групові форми роботи суперництвом або змушеною кооперацією.

На нашу думку, крім групової роботи на занятті, саме участь студентів у дискусіях також сприяє прояву та розвитку у них партнерських стосунків. Так, 49% досліджуваних відзначили, що люблять і вміють дискутувати, 33% респондентів подобаються дискусії, проте вміння вести обговорення розвинені, на їх думку, не дуже добре. Інтерес до такої форми роботи висловили 10% опитаних, проте вони відзначили також, що в них погано виходить дискутувати.

Найкращими партнерами в спільній діяльності майбутні учителі скоріше за все хотіли б бачити своїх друзів (51%), висококваліфікованих осіб (44%). При цьому успіх у спільній роботі, на думку студентів, в першу чергу, залежить від злагоджених дій партнерів (43%), від прояву їх творчих здібностей (28%), позитивної мотивації на спільну діяльність (26%).

Загальний рівень здатності до партнерської взаємодії 67% майбутніх фахівців оцінили як середній, решта – високий.

Серед основних факторів, які визначають розвиток партнерських стосунків у процесі фахового навчання 28% опитаних назвали сприятливі взаємостосунки викладачів і студентів, 20% – впровадження в навчальний процес групових форм роботи, 19% – високий професіоналізм педагогів, 18% – використання викладачем дискусійних форм роботи на заняттях, 9% – спеціально розроблені програми, спрямовані на формування партнерських відносин.

Отже, аналізуючи результати проведеного зі студентами анкетування, можна відзначити недостатню обізнаність майбутніх фахівців стосовно проблеми партнерської взаємодії. Значимістю партнерські відносини наділила більша половина молодих людей, причому найвагомішу позицію в педагогічній взаємодії вони віддають системі “викладач-студент”. До того ж, саме конструктивні взаємин між ними, на думку другокурсників, є найбільш значимим чинником, що впливає на становлення партнерських відносин. Аналіз

результатів анкетування виявив досить високий відсоток студентів, які продемонстрували посередню самооцінку своєї здатності до партнерської взаємодії.

Анкетування як метод психологічного дослідження дав можливість виявити лише первинний рівень уявлень майбутніх фахівців стосовно окресленої проблематики. Специфіку реальної партнерської взаємодії студентів ми спробували вивчити за допомогою методики, спрямованої на комплексну оцінку рівня розвитку стосунків у групі [4, с. 389].

Майбутнім учителям було зачитано список суджень, які характеризують партнерські відносини в сформованому колективі. За допомогою даних суджень студенти мали оцінити ступінь розвитку даних стосунків у своїй групі. Партнерські відносини впорядковані в 7 шкал:

1) відповідальність – ставлення партнерів до спільної роботи, цілей і задач, які стоять перед групою;

2) колективізм – прагнення спільно вирішувати всі питання, зберігаючи і зміцнюючи групу як єдине ціле;

3) згуртованість – єдність думок членів групи з найважливіших для неї питань, а також єдність дій в найрізноманітніших життєвих ситуаціях;

4) контактність – взаємна комунікабельність, особисті, емоційно-безпосередні стосунки між членами групи;

5) відкритість – ставлення членів групи до інших груп або до нових учасників своєї групи;

6) організованість – здатність до швидкого створення та зміни організаційної структури ділових взаємостосунків, необхідних для ефективної групової взаємодії;

7) інформованість – доступність для всіх членів групи найважливішої інформації про стан справ у ній і про кожного члена групи [4, с. 392-393].

Оцінка отриманих результатів дослідження була спрямована на обчислювання середніх оцінок по кожній з 7-ми шкал, а також на визначення загального рівня розвитку групи як колективу.

Вирішення питання про те, на якому рівні розвитку знаходяться вищеописані стосунки в групі, приймалося на основі порівняння отриманих середніх оцінок з тими, які представлені нижче.

Користуючись даною оціночною шкалою, ми можемо зробити висновок про рівень розвитку взаємин в групі за визначеними 7-ма шкалами.

Так, середня оцінка за шкалою колективізм (прагнення спільно вирішувати всі питання, зберігаючи і зміцнюючи групу як єдине

ціле) – 2,3 бала, що відповідає дуже низькому рівню розвитку даної групи відносин.

Таблиця 1

## Оціночна шкала розвитку стосунків в групі

Середній бал	Характеристика рівня розвитку стосунків в групі
5,0 балів і більше	майже ідеальний рівень
від 4,5 до 4,9 балів	дуже високий рівень
від 4,0 до 4,4 балів	високий рівень
від 3,0 до 3,9 балів	середній рівень
від 2,5 до 2,9 балів	низький рівень
менше 2,4 балів	дуже низький рівень

Відповідальність (ставлення партнерів до спільної роботи, цілей і задач, які стоять перед групою), згуртованість (єдність думок членів групи з найважливіших для неї питань, а також єдність дій в найрізноманітніших життєвих ситуаціях) і організованість (здатність до швидкого створення та зміни організаційної структури ділових взаємин, необхідних для ефективної групової взаємодії) мають однакові позиції і нараховують по 2,6 бала, що свідчить про низький рівень сформованості даних видів стосунків.

Оцінка за шкалою відкритість (ставлення членів групи до інших груп або до нових учасників своєї групи) перебуває в межах 2,7 бала, що теж є низьким показником її розвитку.

Контактність як взаємна комунікабельність, особисті, емоційно-безпосередні стосунки між членами групи має граничний (між низьким і середнім рівнем розвитку відносин) показник – 2,9 балів.

Лише поінформованість як система відносин, що відповідає за доступність для всіх членів групи найважливішої інформації про стан справ у ній і про кожного члена групи, дорівнює 3,0 бала, що перебувають на середній позначці розвитку даних стосунків у групі студентів.

Отже, самоатестація взаємин майбутніх учителів у навчальному колективі продемонструвала реальну систему взаємодій і взаємовпливів молодих людей одне на одного. На низькому рівні сформованості перебувають майже всі групи відносин, які відповідають за безпосередню партнерську взаємодію студентів у навчальному середовищі.

Зважаючи на отримані результати, слід зазначити, що партнерські відносини студентів потребують подальшого вивчення і розвитку.

**Висновки.** Співставлення результатів двох методів наукового дослідження – анкетування й тестування, дозволяє нам зробити висновок про те, що майбутні вчителі не володіють достатньою

інформацією щодо проблеми партнерської взаємодії в процесі фахового навчання, хоча й вказують на її важливість і висловлюють зацікавленість в цьому питанні. Оцінка ж власної здатності до партнерської взаємодії більшості майбутніх фахівців перебуває на середній позначці. Деякі студенти навіть відзначили високий рівень розвитку даної здатності, причому жоден студент не оцінив свою здатність до партнерства як низьку. Проте, як показав аналіз результатів тестування, реальні взаємостосунки молодих людей перебувають на недостатньому рівні їх сформованості.

Зважаючи на отримані результати емпіричного дослідження, ми вважаємо доцільним продовжувати працювати в заданому напрямку. Враховуючи те, що партнерство передбачає симетричність відносин, то рівність позицій партнерів, коли кожен з них постає активним, діяльним суб'єктом, має стати обов'язковою умовою їх розвитку і успішної партнерської взаємодії. Вони повинні вміти бачити себе очима інших людей, визнавати за партнером право на власні думки і переживання, що є досить непростою справою. На нашу думку, саме вивчення рефлексивних умінь студентів має стати наступним завданням емпіричного дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Грейліх О. О. Формування міжособистісної професійної взаємодії у майбутніх педагогів / О. О. Грейліх // Наука і освіта. – 2008. – № 4-5. – С. 77-80.
2. Етимологічний словник української мови: У 7 т. / [уклад.: Р. В. Болдирєв та ін.]. – К.: Наукова думка, 2003. – Т. 4. – 656 с.
3. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу / В. В. Москаленко – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 448 с.
4. Немов Р. С. Психологія: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 2003. – Кн. 3. – 640 с.
5. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства як передумова становлення партнерських відносин при вирішенні конфліктів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Проблеми безпеки української нації на порозі ХХІ сторіччя. – Частина 1. – Київ-Чернівці, 1998.
6. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття “партнерство” / Г. Татаринцева // Наука молода. – 2007. – № 8. – С. 145-150.
7. Хайруллин Г. Т. Технология и техника взаимодействия / Г.Т. Хайруллин. – Республика Казахстан, Алматы: КИЦ: АВС, 1999. – 248 с.



8. Шигонська Н. В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії “професійна взаємодія” / Н. В. Шигонська // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 42. – С. 160-164.

The contents and place of partner interaction of teachers and students during vocational training are opened; prevailing types of relations in group interaction of the future teachers are certain and characterized on the basis of the analysis of results of practical research in this article.

**Keywords:** the vocational training, the partner relations, the interaction, the partner interaction.

*Отримано: 12.02.2010*

УДК 159. 923

*О.В.Крюкова*

## **Соціальна зрілість особистості у сучасних психологічних дослідженнях**

У статті визначено сутність, психологічний зміст соціальної зрілості особистості та її компонентів: відповідальності, толерантності, саморозвитку; розглянуто підходи до розуміння психології толерантності, відповідальності, саморозвитку.

**Ключові слова:** соціальна зрілість особистості, відповідальність, толерантність, саморозвиток.

В статье определены сущность, психологическое содержание социальной зрелости личности и ее компонентов: ответственности, толерантности, саморазвития; рассмотрены подходы к пониманию психологии толерантности, ответственности, саморазвития.

**Ключевые слова:** социальная зрелость личности, ответственность, толерантность, саморазвитие.

**Постановка проблеми.** Згідно з Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національною доктриною розвитку освіти, Законами України “Про освіту” і “Про вищу освіту” основним завданням школи на сучасному етапі є формування соціально зрілої особистості. Соціальна зрілість може бути розглянута як основний критерій якості освіти. В рамках системи дошкільної, загальної і вищої освіти виділяють такі види

зрілості людини. Дошкільник досягає шкільної зрілості як готовності до навчання в школі; випускник початкової школи – навчальної зрілості як готовності до навчання в основній школі; випускник школи – особистісної зрілості як готовності до усвідомленого вибору подальшого освітнього і життєвого шляху; випускник вищої школи – соціальної зрілості як готовності до життєвого і професійного самовизначення. Аналіз студентської молоді свідчить про недостатню розвиненість тих соціальних якостей, без яких успіх у професійній діяльності може бути проблематичним. Це зумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства. Така ситуація визначає актуальність вивчення проблеми соціальної зрілості особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема соціальної зрілості, розробки її внутрішніх, суб'єктивних основ стає в ряд актуальних проблем сучасної психології, і зокрема, соціальної психології. Проблема соціальної зрілості знайшла своє відображення в психологічних концепціях соціалізації-індивідуалізації особистості Г.М.Андрєєвої, М.І.Бобнєвої, І.С.Кона, Б.Д.Паригіна, А.В.Петровського, Д.І.Фельдштейна, Е.Еріксона; соціальних установок і ціннісних відносин (В.Н.Мясищев, Ш.А.Надірашвілі, В.А.Ядов); в теоретичних уявленнях про особистісну зрілість у вітчизняній і зарубіжній психології (А.Г.Асмолов, В.С.Братусь, В.П.Зинченко, В.С.Мухіна, В.А.Петровський, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, Е.Фромм); в розробці методів активного соціально-психологічного навчання (Ю.Н.Ємельянов, Є.С.Кузьмін). Проте слід зауважити, що сьогодні не до кінця розкриті та обґрунтовані наукова сутність, структура соціальної зрілості особистості.

**Метою** даної статті є визначення сутності, психологічного змісту, структури і показників соціальної зрілості особистості.

**Виклад основного матеріалу.** На думку І.Кона, соціальна зрілість особистості – поняття, що фіксує одне з головних досягнень процесів навчання і виховання, здійснюваного сім'єю, школою, соціальним оточенням, соціумом в цілому. Соціальна зрілість розглядається як стійка якість особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності. Зріла особистість – це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здатна правильно сприймати людей і себе [4].

Ф.Р.Філіппов зазначає, що соціальна зрілість – об'єктивно необхідний етап розвитку особистості, який характеризується досягненням самостійного соціального положення людини.

Обумовлений професійно-технічними і соціальними вимогами рівень освіти забезпечує реалізацію людиною її цивільних прав і обов'язків, засвоєння, інтеріоризацію етичних норм і цінностей класу, соціальної групи, суспільства в цілому, традицій і духовного багатства національної і загальнолюдської культури. К.К.Платонов використовує термін “мінімум соціальної зрілості особистості” і визначає його як етап розвитку особистості, як поява в її спрямованості соціальних норм, що визначають здатність усвідомлено, активно і самостійно брати участь в житті суспільства, прагнення до подальшого, максимально можливого для неї ідейно-політичного і професійного вдосконалення.

У соціально-психологічному контексті поняття “зрілість” трактується як досягнення в розвитку особистості та індивідуальності, що характеризується здібністю людини до самостійності в житті, коли вона не потребує допомоги з боку інших, які б підтримували її життєву рівновагу і протистояння життєвим труднощам (К.О.Абульханова-Славська, Г.М.Андрєєва, А.Г.Асмолов, В.І.Слободчиков та ін.). Протягом життя людина продовжує оцінювати свій досвід, прогнозує свою поведінку, зіставляючи її з реальними або передбачуваними оцінками і досвідом інших людей. Проте “значущі інші” стають лише її порадиниками, опонентами в справах, з приводу яких вона сама ухвалює життєво важливі рішення на основі власних “значень життя”. Здібність до прийняття таких рішень і до їх здійснення – показник зрілості психічного розвитку людини, а критерії, на основі яких вона їх здійснює, – соціального розвитку.

На суперечності при виділенні критеріїв оцінки соціальної зрілості указував І.С.Кон. Він пише, що, “намагаючись сформулювати єдиний критерій соціальної зрілості, деякі автори вибирають як такий критерій початок самостійного трудового життя. Взавши за основу цей критерій, ми знайшли б перш за все величезну нерівномірність у темпах соціального дозрівання різних груп молоді: раніше дозріває сільська молодь, потім робітники і пізніше – молодь, студентство” [4, с.42]. І.С.Кон робить висновок, що необхідно розглядати соціальне дозрівання як багатовимірний процес, що має не один, а декілька критеріїв. До найважливіших з них він відносить: “завершення освіти, набуття стабільної професії, початок трудової діяльності, матеріальну незалежність від батьків, політичне і цивільне повноліття, службу в армії (для чоловіків), вступ до браку, народження першої дитини. Перехід від дитинства до дорослості характеризується збільшенням кількості і розширенням діапазону фактично доступних або нормативно обов'язкових для індивіда

даного віку соціальних ролей, що пов'язано з розширенням сфери його життєдіяльності. В процесі розвитку істотно міняється суб'єктивна значущість і співвідношення різних ролей і пов'язаних з ними відносин" [4, с.42].

Г.С. Сухобська [9] розглядає найважливіші атрибути соціально-психологічної зрілості і відносить до них такі здібності: до самостійного прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих нестандартних ситуаціях на основі розвинутої здатності здобувати потрібну інформацію і аналізувати її стосовно мети; до мобілізації себе на виконання власного рішення всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально немотивованому бажанню її припинити; до самостійного відстеження ходу виконання власних дій і їх результатів; до прояву оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості і об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків; до емоційно-адекватної реакції на різні ситуації власної поведінки.

А.А.Реан [5] розглядає чотири компоненти соціальної зрілості особистості. Ці компоненти є базовими, фундаментальними, оскільки навколо них певним чином і групується безліч інших. Такими компонентами є: "трійка" відповідальність, терпимість (толерантність), саморозвиток; четвертий інтеграційний компонент, який охоплює всі попередні і одночасно присутній у кожному з них – позитивне мислення, позитивне ставлення до світу.

У працях М. Савчина *відповідальність* досліджується як особистісна основа відповідальної поведінки, яка є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. На його думку, відповідальна поведінка – це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), яка внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанцій відповідальності, а у зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації [8].

Аналіз психологічних досліджень (І. Бех [2], М. Савчин [8]) засвідчує, що відповідальність як якість особистості має складну структуру, яка включає: когнітивний компонент (розуміння суті і предмета відповідальності; розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки; усвідомлення того, наскільки важливими є норми, обов'язки на рівні соціуму, групи, індивідуальності); емоційно-ціннісний компонент (емоційні переживання, які розкривають суб'єктивне ставлення до довкілля, оточуючих і до самих себе); мотиваційний компонент (цілі та мотиви,

які спонукають, спрямовують, регулюють відповідальну поведінку); практичний компонент (виконання обов'язків, дотримання норм, морально-етичних вимог, зобов'язань; активні дії щодо відповідального ставлення до себе та інших, за доручені справи). Ці компоненти в сукупності відображають зміст відповідальної поведінки особистості.

Відповідальність – це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від середньої норми. У психології особистості досить поширена концепція про два типи відповідальності, яка прийшла з психології каузальної атрибуції (Дж. Роттер). Відповідальність першого типу – це той випадок, коли особистість вважає відповідальною за все, що відбувається з нею в житті, саму себе (інтернальний локус контролю). Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальними за все, що відбувається з нею в житті, або інших людей, або зовнішні обставини, ситуацію (екстернальний локус контролю).

А.А.Реан [5] вважає, що інтернальний контроль краще, ніж екстернальний. Інтернали менш тривожні і схильні до депресії, менш схильні до агресії, більш доброзичливі, терпимі і популярні в групі. Вони більш упевнені в собі і частіше знаходять сенс і мету в житті. Проте включення в концепцію локусу контролю додаткового вектора (стабільність – варіативність) порушує порядок безумовної переваги інтернальності. На поведінку особистості, її мотивацію, рівень активності і на самооцінку впливають: інтернальність в області невдач, пов'язана з варіативним компонентом; інтернальність в області невдач, пов'язана із стабільним компонентом. Атрибуція відповідальності в першому варіанті, пов'язуючи невдачу з недостатністю власних зусиль, покладає відповідальність на особистість і вимагає підвищення активності. При цьому віра в свою здатність вирішити задачу, подолати невдачу не ставиться під сумнів. Атрибуція відповідальності в другому варіанті, також накладаючи відповідальність за невдачу на саму людину, пов'язує невдачу з "об'єктивним чинником" – недостатністю здібностей. Такий варіант інтернальності веде до зниження мотивації, відмови від активності в подоланні невдачі і зрештою до зниження самооцінки.

Традиційні уявлення стверджують, що суб'єкт, який бере відповідальність на себе за всі невдачі, провали і промахи, в житті схильний до серйозного ризику дезадаптації. Орієнтація на всеосяжну відповідальність є підґрунтям для виникнення комплексу провини. Така орієнтація на всеосяжний контроль за ситуацією є чинником ризику психоемоційної дезадаптації, зростання дискомфорту, напруги.

Останнім часом з'явилися нові експериментальні дані, що вносять корективи в уявлення про зв'язок локусу контролю і деяких особливостей особистості [5, с. 575-577]. Так, отримані Д. Лестером результати не підтверджують гіпотезу про зв'язок депресії із зовнішнім локусом контролю. Отримані дані узгоджуються з уявленнями про зв'язок екстернальності з гнівом і агресією, а не з депресією. І нарешті, не можна абстрагуватися від такої обставини, як мінливість локусу контролю. Так, вивчаючи проблему мінливості і стабільності локусу контролю в підлітковому віці, Х. Кулас знайшов невеликі зміни в локусі контролю як у хлопчиків, так і у дівчаток навіть протягом одного року. При цьому у дівчаток зсув відбувається в бік зовнішнього, а у хлопчиків – внутрішнього локусу контролю. А.А.Реан зазначає, що абсолютизувати зв'язок локусу контролю з різними рисами характеру неправомірно. Загальні тенденції доцільно розглядати лише як первинні орієнтири, допускаючи при цьому специфічні прояви цих тенденцій і відхилення від них в конкретних випадках.

Концепція локусу контролю прямо пов'язана з психологією каузальної атрибуції [5, с.576]. Ф. Хайдер виділив разом з внутрішніми (особистісними) і зовнішніми (пов'язаними з навколишнім світом) можливостями ще один параметр атрибуції: стабільність – варіативність. З т.з. внутрішнього (особистісного) аспекту стабільність пов'язується із здібностями, а варіативність – із мотивацією (бажаннями, намірами, стараннями). З т.з. зовнішнього аспекту (навколишній світ) стабільність пов'язується з складністю завдання, а варіативність – із випадком, успіхом, везінням (або невдачею).

Хоча теорія локусу контролю і спирається на уявлення про внутрішню і зовнішню локалізацію відповідальності, ідея стабільності – варіативності не повинна ігноруватися. Одна справа, наприклад, інтернальність в області невдач, пов'язана з варіативним компонентом. І зовсім інша справа – інтернальність в області невдач, пов'язана із стабільним компонентом. В першому випадку атрибутивна формула стисло може бути виражена так: “За цю мою невдачу відповідальний я сам. Не випадок, не обставини, не інші люди, а я. Я недостатньо постарався, не дуже-то напружився. Щоб подолати цю невдачу, треба прикласти більше старань”. В іншому випадку атрибутивна формула такої ж невдачі звучить приблизно так: “За цю мою невдачу відповідальний я сам. Не випадок, не обставини, не інші люди, а я. Я просто недостатньо здатний, щоб справитися з таким завданням. Моїх здібностей тут не вистачає”. І в першому, і в другому випадку йдеться про інтернальний контроль, проте принципова різниця між цими двома варіантами очевидна [6, с. 577].

“Толерантність” – один із найпопулярніших термінів в сучасній вітчизняній і зарубіжній філософській, соціально-політичній, культурологічній, педагогічній літературі. На думку О.А.Гриви [3], толерантність є наскрізною складовою життєвої компетентності, одним із чинників, який пронизує собою ключові компетентності особистості: здатність до автономної діяльності, що дозволяє захищати та піклуватися про права і потреби інших та життєдіяльності в цілому, здатність інтерактивно використовувати мовні та інші комунікативні засоби, зокрема різноманітні інтерактивні технології, вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах, що дозволяє успішно взаємодіяти, співробітничати та вирішувати конфлікти з іншими. Авторка вивела структуру толерантності, в яку включені когнітивна, аксіологічна, інструментальна, якісна складова. Когнітивна складова – те, що людина знає, усвідомлює, чим свідомо оперує: знання про історію і культуру народів світу, регіону мешкання даної людини; основи релігійних знань; гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних груп; процеси, які характеризують сучасність: глобалізація, підвищена конфліктність світу, криза соціуму тощо. Аксіологічна складова – ціннісні установки на цінність особистості і культури як соціального феномена; паритетні, взаємоповажливі відносини; соціальну відповідальність за свої слова і вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії. Інструментальна складова, що забезпечує вміння особистості спілкуватися з представниками інших культур, соціальних груп; вступати в контакт, взаємодіяти з іншими людьми і групами; здійснювати комунікації; діяти в умовах полікультурного світу; полікультурно мислити; здійснювати саморегуляцію. Якісна складова, що регламентує якості особистості: терпіння; відсутність тривожності; емпатійність; критичність мислення; когнітивну складність; соціальну гнучкість; соціальну перцепцію; емоційну стабільність; самостійність; позитивну самооцінку [3].

А.Б.Орлов, А.З.Шапіро [7] диференціюють розуміння феномена толерантності, до складу якого входять: природна толерантність – відвертість, допитливість, довірливість – властива маленькій дитині, асоціюється з якостями її “Я” (толерантність типу “А”); моральна толерантність – терпимість, асоційована з особистістю (“зовнішнім Я” людини) (толерантність типу “Б”); етична толерантність – прийняття, довіра, асоційована з сутністю або “внутрішнім Я” людини (толерантність типу “В”).

Існує безліч гуманітарних підходів до визначення і дослідження толерантності, однак її власне психологічних трактувань обмаль. Психологічне значення поняття “толерантність” трансформувалось

протягом останніх десятиліть. У психологічному словнику за редакцією А.В.Петровського та М.Г.Ярошевського значиться: “Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – відсутність або послаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу”.

Г. Оллпорт [6] вважав толерантність (терпимість) важливим компонентом в структурі зрілої особистості. В структурі феномена терпимості Г.Оллпорт виділяв два її види: сенсуальна терпимість особистості і диспозиційна терпимість особистості. Сенсуальна терпимість пов’язана із стійкістю до дії соціального середовища, з ослабленням реагування на який-небудь несприятливий чинник за рахунок зниження чутливості до його дії. Сенсуальна терпимість, таким чином, пов’язана з класичною (і навіть психофізіологічною) толерантністю, з підвищенням порогу чутливості до різних дій соціального середовища, у тому числі діям суб’єктів міжособистісної взаємодії. В основі диспозиційної терпимості лежить принципово інший механізм, що забезпечує терпимість особистості при соціальних взаємодіях. У даному випадку йдеться про схильність, готовність до певної (терпимої) реакції особистості на середовище. За диспозиційною терпимістю стоять певні установки особистості, її система ставлень до дійсності: до інших людей, до їх поведінки, до себе, до життя взагалі. Прикладами установок особистості, що забезпечують її диспозиційну терпимість, є: “всі люди коли-небудь помиляються”, “кожний має право на свою думку” та ін. У диспозиційній терпимості особистості сильно виявляється інтегральна складова – позитивне ставлення до світу, позитивне бачення дійсності.

На думку Б.С.Братуся [1], розвиток толерантності перетворюється для освіти в стратегічно значущу мету і тому ця проблема останніми роками стала надзвичайно популярною як в психології, так і в педагогіці. Братусь вважає, що більшість з досліджень толерантності можна віднести до двох великих груп: з одного боку – це теоретичні розробки, з іншого – прикладні. При цьому серед “теоретичних” переважають філософські, культурологічні і соціологічні тексти досить високого рівня абстрактності, а серед прикладних – педагогічні розробки суто технологічно-методичного характеру. Далі Братусь відзначає, що проблема однак в тому, що утворився якийсь “розрив” і очевидна нестача теорій “середнього рівня”. В результаті багато авторів намагаються практико-орієнтовані підходи “виводити” прямо з філософських, етичних, культурологічних концепцій. Більшість педагогічних праць з толерантності виходить з “просвітницької позиції”: ідею толерантності і ненасильства досить лише ясно, детально і настирливо



висловити – і вона почне “працювати”. При цьому випадає дуже важлива ланка – психологічний зміст феномена толерантності, без розуміння якого важко чекати створення адекватних і ефективних педагогічних стратегій.

Толерантність розглядається як терпимість до чужих думок і вірувань. Б.С. Братусь [1] сформулював основні ідеї психології толерантності: справжня толерантність – це прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору людини, її власної позиції і активності з побудови певних відносин (екзистенціально-гуманістичний підхід); психологічний зміст толерантності не може бути зведений до окремої властивості – це складний, багатоаспектний феномен, що має декілька “базових вимірювань” (диверсифікаційний підхід); психологічною основою толерантності і ключовим вимірюванням є її особистісне вимірювання – цінності, значення, особистісні установки (особистісний підхід); серед різноманітних видів і форм толерантності підставою загальної толерантності людини є міжособистісна толерантність: толерантність як особливий спосіб взаємовідношення і міжособистісної взаємодії, спілкування з Іншим як міжособистісний діалог (діалогічний підхід); повноцінна толерантність не може бути результатом тільки зовнішніх дій; допомога в становленні толерантності – це створіння умов для розвитку людини (фасилітативний підхід).

*Потреба в саморозвитку, самоактуалізації* – це основоположна складова зрілої особистості. Ідея саморозвитку і самореалізації є надзвичайно значущою для багатьох сучасних дослідників особистості людини (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінській, В.П. Зінченко). З наявністю вираженого прагнення до саморозвитку пов’язана і успішність людини як суб’єкта професійної діяльності, успішність досягнення нею професійного успіху, а також її професійне довголіття.

**Висновки.** Аналіз психологічних теорій з проблеми соціальної зрілості свідчить про те, що соціальна зрілість особистості – це стійка якість особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності. Структурними компонентами соціальної зрілості особистості є відповідальність, толерантність, саморозвиток. Відповідальність розглядається як специфічна для зрілої особистості форма саморегуляції та самодетермінації, що виражається в усвідомленні і контролі своєї поведінки, здатності виступати причиною змін у навколишньому світі й у власному житті, в самосвідомості та вмінні передбачати наслідки своїх дій. Толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння різноманіття

культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Саморозвиток – це вироблення людиною у себе таких особистісних якостей, які представляються їй бажаними. Висловлені підходи до розуміння соціальної зрілості особистості та її компонентів – відповідальності, толерантності, саморозвитку – можуть служити основою для розробки різних програм – як педагогічних, так і дослідницьких і діагностичних.

#### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Братченко С. Л., Бреслав Г. М., Василюк Ф. Е. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Д.А. Леонтьев (ред.), В.Г. Щур (ред.). — М. : Смысл, 1997. — 336 с.
2. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа. — 1994. — № 9. — С. 4–8.
3. Грива О. А. Толерантність в полікультурному середовищі: монографія. — К. : Видавництво Національного педагогічного ун-ту ім. М.П.Драгоманова, 2007. — 275 с.
4. Кон И.С. Социологическая психология. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 1999. — 560 с.
5. Общая психология и психология личности / Под ред А.А.Реана. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 639 с.
6. Оллпорт Г. Природа предубеждения // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. — №5. — М.: Изд-во МГУ, 2003.
7. Орлов А.Б., Шапиро А.З. Психология толерантности: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. — 2006. — №3.
8. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис. ... д-ра психол. наук. — К., 1997. — 447 с.
9. Сухобская Г.С. Понятие “зрелость социально-психологического развития человека” в контексте андрагогики // Новые знания. — 2002. — № 4. — С. 17-20.

The present article is devoted to the essence, psychological maintenance of social maturity of personality and her components: responsibility, tolerance, self-development; considered are approaches to understanding of psychology of tolerance, responsibility, self-development.

**Keywords:** social maturity of personality, responsibility, tolerance, self-development.

*Отримано: 11.03.2010*

## Особливості функціонування “психосоматичної” сім’ї у дівчат-підлітків з хронічним гастродуоденітом

У статті описано особливості паттернів взаємодії в діаді “матір-дитина” у сім’ях, в яких підлітку поставлений діагноз хронічний гастродуоденіт. Проаналізовано ранні спогади дівчат-пацієнток, розглянуто особливості батьківського ставлення і виховних стратегій, що реалізуються відносно дітей. Представлена факторна структура особливостей відносин з матір’ю у дівчат-підлітків з хронічним гастродуоденітом.

**Ключові слова:** хронічний гастродуоденіт, психосоматика, діада “матір-дитина”.

В статті описані особливості паттернів взаємодії в діаді “мать-дитя” в сім’ях, де підлітку поставлений діагноз хронічний гастродуоденіт. Проаналізовані ранні спогади дівчат-пацієнток, розглянуто особливості ставлення батьків і виховних стратегій, що реалізуються відносно дітей. Представлена факторна структура відносин з матір’ю дівчат-підлітків з хронічним гастродуоденітом.

**Ключевые слова:** хронический гастродуоденит, психосоматика, диада “мать-дитя”.

**Актуальність дослідження.** Серед психосоматичних захворювань у дітей та підлітків хронічний гастродуоденіт (далі за текстом ХГД) і виразкова хвороба шлунка займають одне з провідних місць [1; 5]. За даними МОЗ України, частота гастроентерологічних захворювань варіює в межах 13-18%, досягаючи в мегаполісах 35-40% (Белоусов Ю.В., Денисова М.Ф., 2006).

Незважаючи на визначальну роль в етіології виразкової хвороби хелікобактерної інфекції, психосоматичні аспекти не втратили актуальності й активно обговорюються (В.С. Волков, М.В. Коркіна, В.В. Марілов, Е.І. Белобородова, В.Б. Гриневич та ін). Ю.М. Губачов і співавтори розглядають становлення виразкової хвороби шлунка і 12-палої кишки як розгортання патогенної функціональної системи психосоматичної дезадаптації. Більш того, Ф.Б. Березін і Р.В. Рожанець відводять виразковій хворобі шлунка і 12-палої кишки місце на вершині психосоматичної “піраміди”. Тому лікувальні заходи, що базуються виключно на фармакотерапевтичній дії, виявляються

недостатніми і тягнуть за собою терапевтичну резистентність структурно-функціональних порушень.

Серед психологічних характеристик, що визначають ймовірність виникнення психосоматичних розладів, виділяють глибинні інтрапсихічні конфлікти, специфічні особистісні профілі (Ф. Александер, Ф. Данбар), окремі особистісні риси (В.І. Симаненков, О.Т. Жужжанов), особливості фрустраційних реакцій, типи соціально-психологічних дезадаптацій (Т.А. Айвазян, Ю.М. Губачов). Виявлено, що психологічні чинники, одним з яких є фон сімейних відносин, не тільки створюють передумови для виникнення хронічного захворювання, але і впливають на його перебіг (Д.М. Ісаєв, Ю.Ф. Антропов, Г. Фрайбергер, Б. Любан-Плоцка).

Складність зазначених феноменів, розрізненість представлених в концепціях даних, а також суттєві методологічні розбіжності обумовлюють неадекватність спрощених етіопатогенетичних моделей психосоматичних розладів, виникнення ускладнень в узагальненні отриманих результатів і розробці належних, а, головне ефективних, діагностичних і терапевтичних засобів роботи з пацієнтами розглянутого профілю. У зв'язку з цим у цій статті зроблено спробу визначити особливості патогенезу хронічного гастродуоденіту в контексті сімейної соціалізації. **Мета дослідження:** виявити особливості функціонування “психосоматичної” сім'ї у дівчат-підлітків з хронічною гастродуоденальною патологією. Поставлена в роботі мета визначила такі **завдання:** 1) виявити особливості ставлення матері до дитини з хронічним гастродуоденітом; 2) визначити особливості сімейної соціалізації у дівчат-підлітків з хронічним гастродуоденітом.

**Матеріали та методи дослідження.** Відповідно до мети і завдань дослідження застосовано низку психодіагностичних методик: 1) метод аналізу ранніх спогадів (аналіз даних здійснено з використанням шкали явного змісту ранніх спогадів, створеної Дж. Менестером і Т. Перріманом, і доповненої Дж. Статтоном і Б. Вілборном); 2) для діагностики батьківської позиції по відношенню до конкретної дитини застосований опитувальник батьківського ставлення (далі за текстом ОРО), розроблений А.Я. Варга спільно з В.В.Століним; 3) Parental attitude research instrument (PARI) Е. Шефер і Р. Белл, адаптація Т.В.Нещерет – методика вивчення батьківських установок, що охоплює 3 групи категорій, які демонструють різні аспекти материнського ставлення як до себе і виконуваної нею сімейної ролі, так і до своєї дитини [2]; 4) метод частково стандартизованої бесіди, що має стійку програму і стратегію і значно більшу вільну тактику, ніж в контрольованій і стандартизованій бесіді (для максимально повного ознайомлення з сімейними

ситуаціями обстежуваних підлітків та їхніх матерів). **Методи математичної обробки.** Дані дослідження були піддані кореляційному аналізу (з використанням коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона  $r$ ), а також факторному аналізу (метод головних компонент, обернення varimax) [3]. Статистична обробка даних проводилася комп'ютерним методом з використанням пакетів програм статистичного аналізу та обробки інформації STATISTICA 6.0.

Досліджувану вибірку склали дівчата-підлітки 15-16 років та їхні матері. Учасницями дослідження стали пацієнтки стаціонарного відділення Харківської дитячої клінічної лікарні № 19. Дослідження проведено на базі кафедри педіатричної гастроентерології та нутриціології Харківської медичної академії післядипломної освіти. Загальна кількість учасниць: 66 – 33 пари “матір-дочка” (33 дівчини-підлітка і 33 їх матері).

Підставою для включення пацієнта в дослідження було: 1) наявність у хворої хронічного гастродуоденіту; 2) терапевтична резистентність соматичної патології відносно симптоматичної терапії, що проводилася протягом не менше 2 тижнів.

Відносини особистості є узагальненим результатом суб'єктивного досвіду спілкування з оточуючими, значущими людьми. Вони регулюють звичні форми поведінки, трансформуються в індивідуально своєрідне бачення світу та світовідчуття, визначаючи уявлення про минуле і майбутнє, про життєві труднощі та способи їх подолання. Доречно припустити, що ранні дитячі спогади відображають інтрапсихічну систему відносин і є моделлю міжособистісних відносин сьогодення. Основою методу аналізу ранніх спогадів є положення З. Фрейда про те, що дитячі спогади являють собою не справжній слід давніх вражень, а його пізнішу обробку, що піддалася впливу різних психічних сил більш пізнього часу.

**Результати дослідження.** За результатами бесіди 69,6% дівчат-підлітків з ХГД відзначили, що в їхніх сім'ях матір є головною (домінуючою); 51,5% респонденток повідомили про наявність конфліктів з батьком; 24,2% дочок характеризують відносини з матір'ю як конфліктні; 36,3% опитуваних відзначили наявність алкогольної залежності у батька; 72,7% характеризують відносини з матір'ю як близькі; 72,7% учасниць дослідження відзначили те, що батько ігнорує або не надає значення захворюванню дочки; 78,7% вважають відносини між батьками конфліктними; 54,5% повідомили, що бояться батька.

З метою визначення особливостей дитячої соціалізації у дівчат-підлітків з хронічним гастродуоденітом використаний метод ранніх дитячих спогадів. Процентне співвідношення *тематик* ранніх спогадів дівчат з ХГД представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1

**Процентне співвідношення тематик ранніх спогадів  
у групі дівчат з хронічним гастродуоденітом**

Параметр	Наявність параметра у групі, %
Смерть	12,10%
Хвороба або травма	51,50%
Покарання	27,20%
Провина	21,20%
Вручення або передача будь-чого	30%
Взаємність	12,10%
Отримання уваги	36,30%
Ситуація страху або тривоги	57,50%
Відкрита ворожість	18,10%

Отримані дані піддалися кореляційному аналізу, результати якого відображені в Таблиці 2.

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки тематик, які найбільш часто фігурують у  
ранніх спогадах, з параметрами материнського ставлення за  
даними *OPO* і *PARI* \***

Параметр	Хвороба травма	Покарання	Провина	Страх тривога
Стратегія втечі	0,11	0,19	0,30	0,60
Конфлікти з матір'ю	-0,02	0,29	0,35	0,37
Близькість з матір'ю	0,22	-0,54	-0,34	-0,29
Відторгнення	0,11	0,52	0,53	0,46
Соціальна бажаність	-0,08	0,23	0,24	0,03
Симбіоз	-0,23	0,27	0,28	-0,16
Авторитарна гіперсоціалізація	0,01	0,32	0,39	0,22
Маленький невдаха	0,12	0,47	0,53	0,37
Вербалізація	0,20	0,04	0,14	-0,04
Надмірна суворість	0,04	0,43	0,34	0,39

\* Значимі кореляції ( $p < 0,05$ ) виділені жирним курсивом

Незважаючи на часте (51,5%) фігурування параметра “хвороба і травми” у спогадах дівчат, що мають гастродуоденальну патологію, значущих кореляцій він не виявив. Це, можливо, пояснюється тим, що мова йде саме про травми фізичного характеру (падіння, удари), вони можуть мати самостійне значення, не відображаючи, таким чином, реакції на особливості стосунків з матір'ю. Крім того, спогади, пов'язані з хворобою і травмами, відображають страх перед ними і

прагнення краще підготуватися до зустрічі з ними. А оскільки дівчата є пацієнтами стаціонарного відділення лікарні, очевидно, що дана згадка відображає актуальність проблеми їх захворювання в цілому.

Параметр “покарання”, описаний в ранніх спогадах, позитивно корелює з параметром “надмірна суворість” (однією з характеристик емоційної дистанції з дитиною в методиці PARI) ( $r=0,43$ ;  $p<0,05$ ). У ситуації хронічного застосування докорів і завищених вимог на поверхню свідомості виходять ті ситуації, які можуть проілюструвати саму ситуацію суворості. Крім того, виявлена негативна кореляція покарання з констатацією в бесіді близьких відносин з матір’ю ( $r=-0,54$ ;  $p<0,05$ ). Близькі та довірчі відносини з матір’ю напряду пов’язані з відсутністю покарань в діаді “матір-дитина”.

Загальна кількість покарань у ранніх спогадах респонденток перевищує кількість їхніх провин. Кореляційний аналіз показав значущий позитивний зв’язок провин і виявлених в бесіді з дівчатами відомостей про конфліктні взаємини з матір’ю ( $r=0,35$ ;  $p<0,05$ ). Припустимо, що таким чином відображається актуальна картина переживань підліткової кризи в її взаємозв’язку зі специфічним розвитком стосунків дівчат з матір’ю. Характерною особливістю провин у спогадах є те, що дівчата заперечують свою провину і знімають з себе відповідальність. Та ж ситуація простежується при описі конфліктних ситуацій з матір’ю, яка “лається і чіпляється” без будь-яких на те, на думку дівчат, підстав. Крім того, виявлено пряму кореляцію параметра “провини” з двома шкалами тесту батьківського ставлення, а саме, зі шкалою “авторитарна гіперсоціалізація” ( $r=0,39$ ;  $p<0,05$ ), а також “маленький невдаха” ( $r=0,53$ ;  $p<0,05$ ). Оскільки друга шкала відображає прагнення матері інфантилізувати дитину, приписавши їй особистісну і соціальну неспроможність, то за рахунок акцентування уваги на провині дитини це вдається здійснити. Так, впроваджуючи авторитарний контроль за діями дитини, матір реалізує свою “управлінську” функцію. Проте таким чином збільшується дистанція між матір’ю і дитиною, оскільки відзначається наявність зворотної кореляції параметра “провини” і близькості дитини з матір’ю ( $r=-0,34$ ;  $p<0,05$ ).

При проведенні кореляційного аналізу виявлено такі взаємозв’язки параметра “ситуація страху або тривоги” із стратегією “втечі” ( $r=0,6$ ;  $p<0,05$ ), наявністю конфліктних стосунків з матір’ю у дитини (за результатами бесіди) ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ), відторгнення матір’ю дитини ( $r=0,46$ ;  $p<0,05$ ), а також із надмірною суворістю матері ( $r=0,39$ ;  $p<0,05$ ) і параметром “маленький невдаха” ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ). Таким чином, описуючи спогади, в яких підліток відчуває страх або тривогу, він використовує неконструктивну стратегію подолання травмуючої

ситуації, навпаки, він схильний до втечі, причому в даному випадку це не метафора – дівчата дійсно тікали, потрапляючи в некомфортні або ж травмуючі ситуації. З огляду на використання матір'ю неконструктивних схем відносин з дитиною, дочки також схильні віддавати перевагу незрілим стратегіям, що регулюють їх поведінку. Тут доречно згадати про поняття “прегенітального порушення дозрівання”, введеного Гельмутом Фрайбергером [4], яке виражається у двох базисних конфліктах. Конфлікт “залежності-незалежності”, що виявляється в сильному розвитку інфантильного бажання залежності, яке інтерферує з інтенсивним бажанням незалежності, чим викликає у пацієнта труднощі в спілкуванні. Конфлікт “близькості-дистанціювання” виявляється в поєднанні інфантильної залежності з протилежним бажанням міжособистісного дистанціювання, в результаті значущий інший одночасно сильно притягує і відштовхує.

Нижче представлений аналіз зв'язків видів чутливості зі ставленням матері до дитини і стратегією подолання з травмою (Таблиця 3).

**Таблиця 3**

**Взаємозв'язок видів чутливості, описаних в ранніх спогадах,  
зі ставленням матері до дитини  
(результат кореляційного аналізу)**

Параметр	Моторні відчуття	Смакові відчуття
Стратегія втечі	0,34	0,03
Конфлікти з матір'ю	0,44	0,20
Близькість з матір'ю	-0,54	0,03
Відторгнення	0,45	-0,02
Соціальна бажаність	0,17	-0,29
Симбіоз	0,09	-0,02
Авторитарна гіперсоціалізація	0,22	-0,05
Маленький невдаха	0,44	0,01
Вербалізація	-0,04	-0,20
Надмірна суворість	0,29	0,21

Параметр “моторні відчуття” має відношення до переживання болю і хвороби дитиною. Оскільки гастродуоденальна патологія є психосоматичною, важливо звернути увагу на механізм взаємозв'язку моторних відчуттів з суб'єктивним описом відносин дитини з батьками. Виявлені значущі позитивні кореляції параметра “моторні відчуття” з конфліктом дитини з матір'ю ( $r=0,44$ ;  $p<0,05$ ), з відторгненням ( $r=0,45$ ;  $p<0,05$ ) і сприйняттям нею дитини як



маленького невдахи ( $r=0,44$ ;  $p<0,05$ ), а також виявлена негативна кореляція з параметром “близькість з матір’ю” ( $r=-0,54$ ;  $p <0,05$ ). Передбачається, що пережиті дитиною конфлікти, накопичені переживання неспіху і невдачі відіграють патогенну роль у розвитку психосоматичних розладів. Крім того, певні фази вегетативної підготовки до зосередженої дії хронічно затримуються через те, що мотиваційні сили, які лежать у їхній основі, невротично придушуються і не вивільняються у відповідній дії. А, відповідно до концепції “десоматизації-ресоматизації” М. Шура [4], розвиток відбувається завдяки зростаючій здібності Его реагувати на психічному рівні. Повернення на соматичний рівень реагування (ресоматизація) трактується як регрес, зумовлений стресовими ситуаціями, які не вдається адекватно переробити на психічному рівні. Ресоматизація відбувається у випадках обмеження функції “Я”.

Таблиця 4

**Факторна структура особливостей стосунків з матір’ю у дівчат-підлітків з хронічним гастродуоденітом**

Назва фактора	Елементи фактора	Факторне навантаження
Паттерни функціонування «психосоматичної» сім’ї	Авторитарна гіперсоціалізація	0,64
	Вербалізація	0,73
	Побювання образити	0,67
	Сімейні конфлікти	0,87
	Надмірний авторитет батьків	0,61
	Партнерські стосунки	0,6
	Уникання контакту з дитиною	0,8
	Байдужість чоловіка	0,86
	Пригнічення сексуальності	0,76
	Домінування матері	0,68
	Прагнення прискорити розвиток дитини	0,82
	Несамостійність матері	0,78
Особливості стосунків у дяді «матір-дитина»	Конфліктні відносини матері з дитиною	0,68
	Близькість матері з дитиною	-0,72
	Відторгнення матір’ю	0,83
	Маленький невдаха	0,85
	Надмірна суворість	0,62
	Партнерські стосунки	-0,67
	Переважаючі моторні відчуттів (болю) у ранніх спогадах	0,63
	Покарання у ранніх спогадах	0,68
	Провина у ранніх спогадах	0,74

Симбіоз	Симбіоз	0,65
	Пригнічення агресивності	0,87
	Розвиток активності дитини	0,79

Уніполярний фактор “Паттерни функціонування “психосоматичної” сім’ї” представлений параметрами “авторитарна гіперсоціалізація” (0,64), “вербалізація” (0,73), “побоювання образити” (0,67), “сімейні конфлікти” (0,87), “надмірний авторитет батьків” (0,61), “партнерські стосунки” (0,6), “уникання контактів з дитиною” (0,8), “байдужість чоловіка” (0,86), “пригнічення сексуальності” (0,76), “домінування матері” (0,68), “прагнення прискорити розвиток дитини” (0,82), а також “несамостійність матері” (0,78). Параметр, названий першим, є однією зі шкал опитувальника батьківського ставлення, інші є параметрами методики PARI. Зупинимось на них детальніше. Даний фактор містить 2 параметри, що характеризують оптимальний емоційний контакт матері та дитини, а саме, “вербалізацію” і “партнерські відносини”; 3 параметри, які є індикаторами зайвої концентрації на дитині (“побоювання образити”, “пригнічення сексуальності” і “прагнення прискорити розвиток дитини”), а також параметр “уникання контакту”, що належать до сфери надмірної емоційної дистанції з дитиною. Крім того, у факторі “Паттерни функціонування “психосоматичної” сім’ї” відзначено наявність 5 характеристик ставлення матері до сімейної ролі (“сімейні конфлікти”, “надмірний авторитет батьків”, “байдужість чоловіка”, “домінування матері” і “несамостійність матері”). Незважаючи на наявність суперечливих, а часом і взаємовиключних параметрів, подібні тенденції мають пояснення, коріння якого криються в специфіці функціонування так званих “психосоматичних” сімей. Одночасне домінування і несамостійність матері разом з приниженням ролі чоловіка у формі констатації його байдужості є показником деякого демонстративного прагнення матері завоювати авторитет у родині при слабкій здатності його утримувати. А враховуючи те, що “психосоматичні” сім’ї відрізняються слабкими кордонами між поколіннями, недостатньою автономністю окремих членів родини і разом з тим батьківською роз’єднаністю, можемо припустити, що матір прагне, з одного боку, прискорити розвиток дитини, причому демонструє прагнення мінімізувати контакти з дитиною, а з іншого – пригнічувати її сексуальність. Тут, можливо, виявляється сприйняття дочки як майбутньої суперниці. При цьому зазначено наявність конфліктних відносин з дитиною. Матір’ю культивується незаперечний авторитет батьків, можливо, як засіб навіювання дитині власної значу-

щості. Навіювання відбувається за рахунок проговорення (вербалізації) проблемних моментів за умови формально встановлених партнерських відносин з дитиною. Однак таке “партнерство” є досить умовним, оскільки при цьому матір використовує стратегію авторитарної гіперсоціалізації, спрямовану на реалізацію функції контролю в авторитарній формі.

Фактор “Особливості відносин у діаді “матір-дитина” є біполярним. На його позитивному полюсі зосереджені такі показники: “наявність конфліктних відносин з дитиною”, виявлені в бесіді (0,68), “відторгнення дитини” (0,83), “маленький невдаха” (0,85), “надмірна суворість” (0,62), “дуже високий рівень тривожності” (0,91), “переважання моторних відчуттів (болю) в ранніх спогадах” (0,63) “тематика покарань у ранніх спогадах” (0,68), а також “тематика провини в ранніх спогадах” (0,74). На негативному полюсі фактора розташовуються показники “близькості з матір’ю”, описані дитиною під час бесіди (-0,72), а також “партнерські стосунки” (-0,67). Заперечення, неприйняття матір’ю дитини викликає в неї тривогу через неможливість задоволення потреби в любові, в прийнятті і захисті. У цьому випадку виникає страх: дитина відчуває умовність материнської любові. Висока ймовірність виникнення тривожності у дитини обумовлюється дріб’язковим контролем, великою кількістю обмежень і заборон, постійним “чіплянням”, суворістю і інфантилізацією дитини. Подібне ставлення підліток переживає досить важко, актуалізуючи ситуацію провини і покарання у своїх ранніх спогадах, забарвлюючи їх больовими відчуттями, тим самим підкреслюючи їхню нагальну значимість і невирішеність подібного інтрапсихічного конфлікту. Кардинально інша ситуація спостерігається на негативному полюсі, де відображені партнерські стосунки в сім’ї, а також близькі і довірчі відносини дитини з матір’ю.

До складу уніполярного фактора “Симбіоз” входять три параметри: “симбіотичні відносини з дитиною” (0,65); “пригнічення матір’ю агресивності дитини” (0,87), а також “розвиток активності дитини” (0,79). Встановлюючи симбіотичний зв’язок з дитиною, матір культивує його залежність. Даний фактор дозволяє розглянути специфіку подібної гіперпротекції, відзначивши надчутливість матері до дистресу дитини. Тобто матір, відчуваючи себе єдиним цілим з дитиною, намагається відгородити її від труднощів і життєвих негараздів, тим самим “прив’язуючи” її до себе. Крім того, зміцнює подібний симбіотичний зв’язок сприйняття дочки крізь призму постійної небезпеки її захворювання. Накопичену агресивну енергію дитини матір намагається направляти в “продуктивне” русло

активності. Отже, невиражена фрустрація агресія може бути перетворена і вивільнені завдяки заміщенню і сублімації. Однак вирішенню інтрапсихічного конфлікту подібна розрядка не сприятиме, тим самим матір стимулює якщо не розвиток психосоматичної патології, то її вкорінення та стагнацію.

**Висновки.** 1. Авторитарний гіперконтроль матері на тлі відторгнення нею дитини з використанням суворих дисциплінарних заходів тягне за собою виникнення страхів і тривожних реакцій у дівчат з хронічним гастродуоденітом. Для подолання травмуючої ситуації дівчатами використовується стратегія “втечі” в ранніх спогадах. Інтерферуючи з симбіотичністю подібних стосунків, дитина, боючись втратити найбільш важливий об’єкт – матір, перебуває у позиції “вивченої безпорадності”. З одного боку, донька сприймається дитиною, а з іншого, до неї апелюють як до дорослої. Отже, виникає конфліктна особистісна структура, яка поєднує в собі дитину і повчаючого батька. Власне батько при цьому знаходиться на дистанції і відносини з ним не є настільки емоційно значущими внаслідок симбіозу в діаді “матір-дитина”.

2. Розглянуто гіпотетичну схему “соматизації” інтрапсихічних конфліктів дівчатами з хронічним гастродуоденітом на прикладі взаємозв’язку опису спектру моторних відчуттів болю в ранніх спогадах з дитячо-материнським конфліктом і інфантилізацією дитини матір’ю. Таким чином, у дівчат формується комплекс невдахи, пов’язаний з очікуванням негативних оцінок матері. Ця тенденція трактується в руслі концепції ресоматизації, тобто повернення на соматичний рівень реагування та регресу, зумовленого стресовими ситуаціями, які не вдається адекватно переробити на психічному рівні.

#### **Список використаних джерел**

1. Белоусов Ю.В. Гастроэнтерология детского возраста. – Харьков: Консум, 2000. – 528 с.
2. Методика PARI (Шефер Е.С., Белл Р.К.) / Психологические тесты. Ред. А.А.Карелин – М.: ВЛАДОС, 2001. – Т.2. – С. 130-143.
3. Окунь Я. Факторный анализ / Пер. с польск. – М.: Статистика, 1979. – 200 с.
4. Старшенбаум Г.В. Психосоматика и психотерапия: Исцеление души и тела. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.
5. Маев И.В., Барденштейн Л.М., Антоненко О.М., Каплан Р.Г. Психосоматические аспекты заболеваний желу-

дочно-кишечного тракта // Клиническая медицина. – 2002. – Т. 80. – №11. – С. 8-13.

This article describes the features of patterns in mother-child relationships in families where an adolescent is diagnosed with chronic gastroduodenitis. The early recollections of patients, as well as the peculiarities of parental attitudes and strategies that are implemented against children with chronic gastroduodenitis are being analyzed. The factor structure of mother-child relationships in psychosomatic family is being submitted.

**Keywords:** chronic gastroduodenitis, psychosomatics, parent-child relationships.

*Отримано: 5.02.2010*

УДК 159.923

*С.Б.Кузікова*

## **Структурно-змістовий аналіз феномена особистісного саморозвитку**

У статті наводиться визначення та розглядаються суттєві характеристики особистісного саморозвитку. Виокремлюються його структурно-змістові компоненти, закономірності актуалгенезу. Аналізується авторський підхід до розробки засобів діагностики особливостей саморозвитку особистості.

**Ключові слова:** особистісний саморозвиток, самоактивність, самосвідомість, життєдіяльність, ресурси саморозвитку, актуалгенез саморозвитку.

В статье приводится определение и рассматриваются существенные характеристики личностного саморазвития. Выделяются его структурно-содержательные компоненты, закономерности актуалгенеза. Анализируется авторский подход к разработке средств диагностики особенностей саморазвития личности.

**Ключевые слова:** личностное саморазвитие, самоактивность, самосознание, жизнедеятельность, ресурсы саморазвития, актуалгенез саморазвития.

У сучасних умовах в якісно новому аспекті розглядається проблема розвитку і використання людського потенціалу. Висуваються все більш високі вимоги до самостійності, ініціативи і

відповідальності людини, спричинені змінами, що відбуваються в суспільстві. Саме це і зумовлює посилення актуальності дослідження проблеми саморозвитку особистості.

На сьогодні більшість науковців розглядають людину як суб'єкта власної активності і власного перетворення, а процес розвитку переважно вважають саморозвитком (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, А.І. Титаренко, Т.М. Титаренко). Очевидно, що тільки завдяки власній активності (тобто самоактивності) людина може виконати природне завдання життя (і задовольнити природну потребу) – реалізувати свій особистісний потенціал, самоактуалізуватися, “стати всім, чим може” (К. Роджерс), особистістю, здатною досягти цілості Я, самототожності.

Активність особистості становить внутрішню передумову “саморуку діяльності та її самовираження” (О.М. Леонт'єв). Тому її можна вважати психологічною характеристикою саморозвитку особистості. Активність, яка передбачає ініціативність і відповідальність, робить людину суб'єктом власного життєвого шляху та особистісного саморозвитку (К.О. Абульханова-Славська). Отже, саморозвиток можна розглядати як результат самоактивності, самосуб'єктної дії особистості щодо поступової самореалізації особистості в процесі її життєдіяльності, яка, безумовно, пов'язується з процесом внутрішніх змін, самовдосконалення, самоствердження. Відтак, інша важлива характеристика саморозвитку – життєдіяльність особистості.

Проблема саморозвитку особистості буквально пронизує зміст сучасних вчень про особистість, її внутрішній світ, що знаходиться в безпосередньому зв'язку із зовнішнім соціальним світом. Проте важко назвати конкретні методологічні джерела, які б визначали певні параметри поняття “особистісний саморозвиток” і називали настільки ж конкретні критерії його змістових сторін.

За нашим визначенням, *особистісний саморозвиток – це свідомо, цілеспрямовано активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямку, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення.*

Процес саморозвитку – як сутнісна форма буття людини – починається разом із життям і розгортається всередині нього (В.І. Слободчиков). Але людина довгі роки (а іноді й все життя) може і не бути суб'єктом власного життя, тим, хто ініціює і скеровує цей процес. Суб'єктом саморозвитку людина стає тільки тоді, коли вона свідомо починає ставити цілі щодо самопізнання, самовдоско-

налення, самореалізації, тобто визначає перспективи того, до чого вона рухається, чого домагається, що бажає або, навпаки, не бажає змінювати у собі. Отже, саморозвиток припускає наявність ясно усвідомлених цілей діяльності та власного вдосконалення; цілісної Я-концепції і концепції свого життя та особистісних настанов (усвідомлення того, який я є, яким я хочу бути, свобода вибору і відповідальність за нього). З викладеного стає очевидним, що саморозвиток, як усвідомлений і керований процес особистісних змін, є функцією самосвідомості, а *рівень її розвитку* є третьою важливою характеристикою саморозвитку особистості.

На думку багатьох дослідників, особистісний саморозвиток, як правило, відбувається в контексті значущої діяльності (перш за все професійної) завдяки гармонійній взаємодії структурних компонентів самосвідомості: когнітивного (уявлення про себе), емоційно-ціннісного (ставлення до себе), мотиваційно-сміслового (Р. Бернс, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Е.І. Головаха, У. Джеймс, В.С. Мерлін, В.С. Мухіна, В.В. Столін, К. Хорні, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та інші).

Людина змінюється з накопиченням знань, зі зміною настанов, фізичного стану, життєвих обставин, впливу значущих осіб, віку, соціального статусу тощо. Однак завдяки наявності деяких суттєвих і інваріантних характеристик свідомості, людина залишається сама собою і може щоразу ототожнювати своє актуальне Я з колишнім. Вірно й інше. Тільки усвідомлена (тобто опрацьована свідомістю) особистісна риса, стан або форма поведінки і т. ін. може бути проаналізована і трансформована, змінена, конструктивно перебудована на користь особистості. Це умова особистісного росту і саморозвитку.

Отже, теоретичний аналіз проблеми саморозвитку особистості дозволив виокремити суттєві характеристики саморозвитку. Це життєдіяльність як неперервний процес самотворення, самовдосконалення і самореалізації, особистісна активність як джерело саморозвитку і рівень розвитку самосвідомості особистості.

Важливо назвати деякі закономірності процесу саморозвитку.

У процесі соціалізації особистість все більше змінює уявлення про своє Я, формуючи Я-концепцію, поширюючи свої відносини за межі існуючого. До Я-концепції входять як компоненти буденні, що беруться з досвіду, так і фантастичні, що дозволяє будувати часову перспективу поведінки (М.Й. Боришевський). Часова перспектива в даному аспекті виступає як напруженість між наявним, бажаним та належним. Сила і напруженість між ними змінюють поведінку людини, спонукають її до самозмінювання. Зазначене положення ми вважаємо одним з найдієвіших механізмів саморозвитку.

Особистісні зміни людини відбуваються тільки за умови руйнування сталості наявного образу Я завдяки рефлексії, усвідомленню (часто хворобливому) і подоланню тих характеристик своєї особистості, які заважають ефективній життєдіяльності. Важлива роль тут належить визначенню особистістю орієнтирів розвитку, прогресивного для неї (Я-ідеальне). Живі процеси самовизначення (пошуки Я і смислу буття) зберігаються в суб'єктивному досвіді людини у формі “психічної реальності”, яка характеризується певною системою цінностей, смислів, ставлень і яку можна визначити як компетентність особистості, або зону актуального розвитку (Л.С. Виготський). Зміна практики життя і психічний розвиток людини виявляються в нових психічних реальностях і в ускладненні диференціації Я-образу суб'єкта. Розширення соціальних зв'язків і збільшення їх різноманітності шляхом залучення особистості до нових соціальних ситуацій і видів діяльності (навчальних, професійно-виробничих, суспільних, родинних, спортивних, психологічних тренінгових груп (груп СПТ або особистісного зростання) створюють принципово нові внутрішні можливості для розвитку особистості у всіх її підструктурах, тобто створюють зону найближчого розвитку. Відтак змістова насиченість і забарвленість життєвого досвіду особистості спонукає (викликає потребу) і спрямовує саморозвиток. А досвід досягнення мети і подолання перешкод сприяє становленню суб'єкта особистісного саморозвитку.

Зазначимо, що індивідуальні особливості процесу саморозвитку визначаються переважною дією відповідних факторів, механізмів особистісного саморозвитку, умовами певної життєвої ситуації, індивідуальними рисами, властивостями особистості, значущістю особистісних і міжособистісних відносин. Саме ступінь взаємозумовленості чинників соціального оточення, особистісних особливостей та характеру і спрямованості діяльності суб'єкта визначає динаміку процесу саморозвитку особистості. Звідси дієвість, продуктивність саморозвитку залежить від змісту та емоційного забарвлення психічної реальності людини. Тому вагомими факторами саморозвитку суб'єкта є ступінь значущості життєвих обставин і відносин особистості, а також рівень її психологічної культури, духовності. Останнє можна пояснити дією провідних механізмів, які визначають процес особистісного саморозвитку, – психологічних механізмів інтеріоризації-екстеріоризації.

Власне бачення світу та індивідуальний спосіб взаємодії з ним (стратегії поведінки), вбудовані в контекст осмислюваного досвіду суб'єкта, дозволяють визначити зону найближчого розвитку стосовно значущого майбутнього, тобто спрямувати саморозвиток,



з одного боку. А з іншого – виступають мотивуючою силою, яка дозволяє інтегрувати даний досвід і тим зміцнити, збагатити власний особистісний потенціал і перейти на наступну сходинку особистісного розвитку. При цьому, з точки зору М.Й. Боришевського, духовні цінності належать до найдієвіших спонук самоактивності особистості, оскільки найтісніше пов'язані з головними цілями її життєдіяльності [1].

Зважаючи на викладене, основним психологічним принципом саморозвитку слугує трансформація смислових утворень особистості внаслідок динамічних відносин надситуативної активності (потреба в саморозвитку), настанови (ініціація саморозвитку), домінуючих цінностей (змістове наповнення, спрямування саморозвитку), а також особистісного ставлення, значущості фрагментів дійсності та їх емоційного забарвлення.

Одним із завдань нашого дослідження була *розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості* як актуалізованого, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін.

Складність створення вимірального інструментарію особистісного саморозвитку пояснюється об'єктивними обставинами. З теоретичного та емпіричного аналізу феномена стає зрозумілим, що саморозвиток – це складний, нелінійний, багатоплановий процес, який має свою динаміку (піки і спади), індивідуальну спрямованість, мотиви, способи, суб'єктивні та об'єктивні результати. Ситуація ускладнюється тим, що саморозвиток неможливо охарактеризувати однозначно. Дослідники виокремлюють різні форми саморозвитку, послідовність дії яких теж важко встановити (М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.О. Коростильова, В.Г. Маралов). Це самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація тощо. Названі прояви психічного життя людини об'єднують те, що всі вони самодетерміновані і відображають різні аспекти саморуку, самотворення, самозмінювання особистості. Будучи імпліцитно поєднані, вони виражають сутність саморозвитку особистості.

Викладене пояснює складність верифікації феномена особистісного саморозвитку за допомогою традиційних для класичної психології методів вимірювання. Аналіз існуючого арсеналу діагностичних засобів, застосовуваних з метою вивчення саморозвитку особистості, показав, що фактично вони виявляють рівень одного з видів саморозвитку – самовдосконалення (причому частіше в сфері конкретної професійної діяльності) або рівень загальної освіченості, що не є тотожним особистісному саморозвитку в

цілісному розумінні. Це, наприклад, такі діагностичні методики: “Рефлексія на саморозвиток” Л.М. Бережної, “Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку” Н.П. Фетіскіна [6], “Діагностика реалізації потреби в саморозвитку” [5]. Проте нас цікавило вивчення саморозвитку особистості як цілісного, системного утворення, що відтворює процес постійного ускладнення внутрішнього світу людини, який корелює з динамічними змінами в образі світу.

Враховуючи складність і різноплановість процесу особистісного саморозвитку, для вирішення дослідницьких завдань ми скористалися положеннями синергетики. Синергетика є науковою спробою пояснення природи складного, принципів його організації і еволюції [1]. Спираючись на ідеї системно-синергетичного підходу і наукові дослідження психологів екзистенційно-гуманістичного спрямування (оскільки саме в ньому знаходимо найбільш повну розробку досліджуваної проблеми), ми спробували розкрити змістову сутність феномена особистісного саморозвитку для подальшого його вивчення як емпіричного факту. З цією метою ми здійснили спробу систематизувати, структурувати внутрішній простір даного поняття і за допомогою теоретичного та емпіричного дослідження феномена саморозвитку виділити його змістові структурні складові.

Системно-синергетичний підхід дозволяє не враховувати все різноманіття елементів, з яких складається система, але виділяти головні на даний момент самоорганізації системи, так звані параметри порядку. У системно-синергетичному підході параметрами порядку позначають елементи, які є незалежними змінними, проте визначають зміст поведінки системи, оскільки “диригують поведінкою множини елементів нижчого рівня” [1, с. 95]. З позиції системно-синергетичного підходу немає потреби відстежувати всю історію розвитку особистості як системи та її детерміновані зв’язки і стосунки. Достатньо виявити внутрішні і зовнішні ресурси формування й розвитку тієї чи іншої системної якості, виникнення якої буде визначати у той самий час потенційні можливості розвитку особистості.

Структурно-змістовий аналіз феномена особистісного саморозвитку (частково викладений вище, а також у [3, 4]) дозволив визначити на теоретичному рівні його структурно-функціональну модель і виокремити низку компонентів, підструктур-детермінантів, система яких і становить психологічний зміст саморозвитку особистості. Подамо його у вигляді схеми (рис. 1).

Емпіричне дослідження, проведене шляхом анкетування, опитування, збирання психологічного анамнезу та ретроспективного

аналізу біографій відібраних нами осіб, поведінка яких характеризувалася високим рівнем внутрішньомотивованої активності і потребою в саморозвитку (68 осіб 20-30-літнього віку, збирання інформації відбувалося протягом 2006-2009 років), дозволило встановити деякі закономірності їх особистісного розвитку і життєдіяльності, індивідуальні особливості характеру і поведінки, які можна розглядати як чинники становлення суб'єкта особистісного саморозвитку.

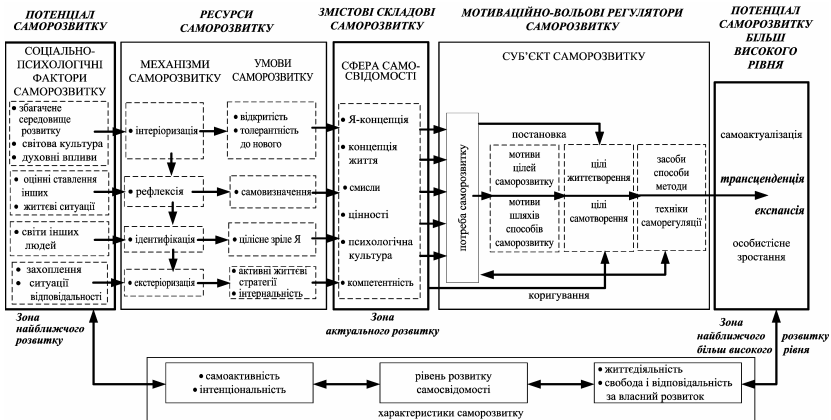


Рис. 1. Структурно-функціональна модель саморозвитку особистості

Виокремимо психологічні закономірності актуалгенезу саморозвитку особистості. Особистості з високою потребою у саморозвитку з дитинства:

- 1) мали низку захоплень, хобі, охоче відвідували гуртки, секції (насиченість життя – зона актуального розвитку);
- 2) виявляли схильність до фантазування, вигадували історії, створювали нові сюжети до ігор і спільних справ (перевтілення, проба ролей, пошук ідеального Я – створення зони найближчого розвитку);
- 3) відчували підтримку дорослих (хоча б одного) у своїй ініціативі або просто безцінне прийняття і віру в потенційні можливості: “Я тебе люблю таким, як ти є, ти найкращий” (це дає змогу укріпити позитивне самосприймання, посилити власне Я, перешкоджає формуванню комплексу провини за свою ініціативу і активність, а також залежності від схвалення іншими);
- 4) мали значущу особу, з якою велися розмови “по душах”, обговорювалися життєві справи, життєві колізії, поведінка та особистісні характеристики оточення, героїв фільмів, книг (схиль-

ність до роздумів, навички рефлексії, досвід постійного аналізу того, що відбувається, і себе в ньому);

5) мали можливість обговорювати зі значущою особою плани на майбутнє, близьке і далеке (роздуми про бажане і побудова шляхів його досягнення, у тому числі і матеріальних), отримання досвіду побудови цілей і шляхів їх досягнення;

6) мали можливість власного вибору і самостійних вчинків у наслідок демократичного або навіть потурального стилю виховання;

7) мали сформовані моральні норми (Над-Я), високий рівень домагань, мотивацію досягнення успіху (але тільки через внутрішньоособистісні мотиви), незадоволеність наявним;

8) одержували досвід навчання прийомів подолання важких життєвих ситуацій, роботи над собою, навичок відносин з людьми (що озброює засобами саморегуляції і саморозвитку);

9) виявляли високу пізнавальну активність, відкритість до отримання інформації, толерантність до всього нового, нешаблонного, мали навіть деяку схильність до авантюризму, непередбачуваних дій. При цьому ризик був усвідомленим та контрольованим і ґрунтувався на довірі до себе;

10) були відкритими до отримання зворотного зв'язку від оточення, перш за все від значущих осіб. Цікавилися їх поглядами, ставленням до подій, до інших людей, до себе. Проте зворотний зв'язок сприймається ними як додаткова інформація, як бачення дійсності під іншим кутом, а не керівництво до дії.

Отже, теоретичний та емпіричний структурно-змістовий аналіз феномена особистісного саморозвитку дозволив виділити його змістові компоненти (структурні складові системи) і з'ясувати закономірності актуалізації саморозвитку. Їх можна розглядати як чинники, що гіпотетично визначають специфіку особистісного саморозвитку та становлення суб'єкта саморозвитку, тобто як психологічні ресурси особистісного саморозвитку - актуалізованого, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін.

Як психологічні ресурси саморозвитку (структурні складові цілісної системи особистісного саморозвитку) ми визначили: потребу в саморозвитку як його джерело і детермінант; умови, які забезпечать його успішність; механізми як функціональні засоби його здійснення. Розкриємо їх сутність.

Потреба (потенціал) в саморозвитку визначається актуалізованістю характеристик саморозвитку (самоактивність, життєдіяльність, рівень розвитку самосвідомості). Вона забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку (зона актуального розвитку), а також насиченістю життя особистості (зона найближчого розвитку)

і виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості та трансформації смислових утворень.

Психологічними умовами, що забезпечують успішність саморозвитку, ми вважаємо зріле Я особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку та активної життєвої стратегії.

Механізмами як функціональними засобами саморозвитку, з нашої точки зору, виступають рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок.

Теоретичні дослідження існуючих психологічних концепцій саморозвитку особистості дозволяють стверджувати, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їхня актуалізація і виникнення між ними певних функціональних зв'язків.

Метою розробленої нами діагностичної *методики "Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО"* є визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів (структурних складових системи) саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання.

Твердження діагностичної методики формулювалися на основі змістової характеристики процесу саморозвитку та виокремлення його чинників. В інструкції респондентам пропонувалося визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від одного до п'яти балів. Після першої і другої апробації опитувальника формулювання тверджень уточнювались або змінювались. В остаточному варіанті діагностична методика набула такого вигляду: 1) Я прагну вивчити і зрозуміти себе; 2) Я постійно займаюся самовдосконаленням; 3) Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність; 4) В житті я визначився з близькими і далекими цілями; 5) Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили і здібності; 6) Мене цікавить мій внутрішній світ і внутрішній світ інших людей; 7) Мені подобається займатися справами, які вимагають від мене максимального напруження й зусиль; 8) Я систематично аналізую і коригую свої почуття, думки, вчинки; 9) Мене ображає, коли люди ставляться до мене не так, як я хотів би; 10) Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації; 11) Мені важливо знати як інші люди сприймають мене; 12) Я вірю у свої потенційні можливості і прагну до їх максимальної реалізації; 13) Я не помічаю, щоб у ході життя я змінювався і ставав іншим; 14) Моє життя наповнене цікавими

справами; 15) В своєму житті я намагаюся керуватися ідеалами істини, добра, краси; 16) Я поки повністю не усвідомив свої потреби і цілі; 17) Я прагну постійно підвищувати рівень майстерності та компетентності; 18) Для мене неважлива думка інших про мене і життя в цілому; 19) Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати; 20) В моєму житті було мало цікавих зустрічей, захоплень, подій, пригод; 21) Для мене важливо зрозуміти сенс свого існування; 22) Якщо я зробив помилку, я її ретельно аналізую і перебудовуюсь; 23) Зростаюча відповідальність і складність життєвих завдань лякають мене; 24) Важливий для мене факт (подія, фільм, книга) я обдумую (приміряю до себе), обговорюю зі значущими іншими; 25) Я отримую задоволення від пізнання і освоєння нового; 26) В мене не виходить повністю управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою; 27) Я вважаю, що нерозумно витрачати час на читання і роздуми; 28) Я не прагну бути відкритою людиною; 29) Я вважаю, що життя має бути насиченим та продуктивним; 30) Я настільки зайнятий справами, що не залишається часу для власного розвитку.

Виходячи з теоретичних припущень, твердження опитувальника були розподілені за трьома шкалами (кластерами). За результатами факторного аналізу розподіл питань набув остаточного вигляду. Опишемо сутнісні характеристики шкал методики.

*Потреба у саморозвитку* (5, 6, 13, 14, 20, 26, 27, 28, 29, 30). Зміст шкали становить потреба в самовдосконаленні, особистісному зростанні, усвідомленому самотворенні, відкритість, інтерес до навколишнього, внутрішнього світу свого та інших людей, повнота і насиченість життя, потреба в експансії – розширенні світу, оволодінні ним.

*Умови саморозвитку* (2, 3, 4, 7, 12, 16, 17, 19, 23, 25). Зміст шкали становить автономність, позитивне самосприйняття, сила, зрілість Я, визначеність у цілях, активні життєві стратегії (пошукова активність, самовдосконалення), сприйнятливості (толерантність) до нового.

*Механізми (функціональні засоби) саморозвитку* (1, 8, 9, 10, 11, 15, 18, 21, 22, 24). Зміст шкали становить самопізнання (прагнення до автентичності), самоаналіз (рефлексія), усвідомлення розбіжності між реальним і бажаним Я, чутливість до зворотного зв'язку, здатність до саморегуляції і самотворення.

Методика апробована, валідизована і стандартизована на групі респондентів - студентів і аспірантів денної і заочної форм навчання у кількості 365 осіб.

Для уточнення змістового наповнення потреби у саморозвитку, усвідомленості і керованості процесу особистісної зміни нами була

розроблена і апробована (на контингенті: старші школярі та студенти 1-4 курсів у кількості 154 і 239 осіб відповідно) *міні-анкета “Дієвість саморозвитку особистості”*. В остаточному варіанті міні-анкета складається з п’яти запитань, які передбачають три відповіді закритого типу і одну – відкритого.

Наведемо текст анкети.

1. Чи є в вашому житті мета?: а) поки що немає; б) не визначився (-лась); в) відчуваю, але не можу сформулювати; г) є далекі і близькі цілі. Які?

2. Ваше життєве кредо (лозунг)?

3. Чи треба займатися самовдосконаленням?: а) це банальна, нещира думка; б) треба радіти тому, що є; в) якщо це потрібно для справи, якщо вимагають обставини; г) необхідно все життя. Для чого?

4. Чи займаєтесь ви саморозвитком?: а) мене влаштовує те, який я є, змінюватись не хочу; б) хочу змінитися, не знаю як, не виходить; в) я намагаюсь працювати над собою; г) працюю над собою постійно. Як?

5. Як ви ставитеся до власних помилок і життєвих проблем?: а) не роблю помилок, немає проблем; б) вважаю, що не пощастило, що пощастить іншим разом; в) дуже переживаю, засмучуюсь; г) ретельно аналізую і перебудовуюсь. Як?

Як бачимо, запропоновані варіанти відповіді розміщені за ступенем актуалізованості потреби в саморозвитку. Четвертий варіант, який відображає найбільший ступінь, передбачає розгорнуту відповідь щодо суті питання.

При обробці анкети проводиться контент-аналіз отриманих даних і їх категоризація за ознаками ступеня актуалізації та змісту усвідомленості і керованості процесу саморозвитку.

Крім того, нам вдалося розширити уявлення про характер і зміст розуміння процесу особистісного саморозвитку і ступеня власної участі в ньому за допомогою модифікованої і апробованої нами (на вказаному вище контингенті) *методики проективного характеру*.

Респондентам пропонувалось зобразити на малюнку, схемі або навіть описати словами (за власним бажанням) їх уявлення про особистісний саморозвиток. Інструкція формулювалася так: “Як ви розумієте особистісний саморозвиток? Напишіть і/або зобразіть (малюнок схема)”.

Інший варіант запропонованого завдання полягав у використанні формату методики “Піктограми” О.Р. Лурії і Л.С. Виготського, призначеної для вивчення довгострокової асоціативної пам’яті (метод смислового співвідношення). З огляду на мету нашого

дослідження, до набору слів для запам'ятовування ми вводили серед інших і такі: “дитинство”, “дорослість”, “життєва мета” і “особистісний саморозвиток”.

Названі діагностичні засоби, в силу свого проєктивного характеру, в обхід цензури самосвідомості, допомогли з'ясувати змістові особливості індивідуального розуміння досліджуваного феномену.

Отже, теоретичний та емпіричний структурно-змістовий аналіз феномена особистісного саморозвитку дозволив з'ясувати його психологічні ресурси (складові компоненти системи) і розробити діагностичний інструментарій (комплекс методик) вивчення особливостей саморозвитку як актуалізованого, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін. Отримані за розробленими методиками дані дозволяють виявити стан психологічних ресурсів саморозвитку особистості, актуалізація яких ( а інколи і формування) сприятиме становленню суб'єкта особистісного саморозвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Синергетика постижения сложного // Синергетика и психология: Тексты. Вып. 3: Когнитивные процессы / Под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шиндяпина. – М.: Когито-Центр, 2004. – С. 82-127.
2. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Том X. – Частина 4. – К., 2008. – 682 с. (С. 61-69).
3. Кузікова С.Б. Психологічні аспекти усвідомленої самозміни та саморозвитку особистості в юнацькому віці. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Видавництво “Плай” ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. – Вип. 14. Ч.1. – 349 с. (С 246-256).
4. Кузікова С.Б. Дослідження феномена саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Теоретичні і практичні проблеми психології: Збірник наукових праць. – №2 (22) 2009. – Луганськ: Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2009. – 266 с. (С. 94-102).
5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 256 с.



6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

The paper provides a definition and discusses the essential characteristics of personal self-evolution. Distinguish it structurally meaningful components, patterns actual-genesis. Analyzes the author's approach to the development of diagnostic features of self-identity.

**Keywords:** personal self-evolution, self-activity, identity, livelihoods, actualization, self-development resources, actual-genesis self-evolution.

*Отримано: 21.02.2010*

УДК 37. 015. 3

*І.В.Кукуленко-Лук'янець*

## **Психологія жінки–творця у міфологічних СИСТЕМАХ СВІТУ**

Стаття присвячена проблемі здатності жінки до світотворення та креативності загалом. Проаналізовано міфологічні системи світу, в яких жінка є суб'єктом творення. Висвітлюється вплив міфологічних уявлень про жінку на її становище у сучасному суспільстві.

**Ключові слова:** міфологічні системи світу, фемінний, творчий, креативний потенціал, світотворення, життєтворча активність, суб'єкт творення.

Стаття посвящена проблеме способности женщины к мирозиданию и креативности в целом. Проанализированы мифологические системы мира, в которых женщина является субъектом созидания. Освещается влияние мифологических представлений о женщине на ее положение в современном обществе.

**Ключевые слова:** мифологические системы мира, феминный, творческий, креативный потенциал, мирозидание, жизнетворческая активность, субъект созидания.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві жінка є досить часто самостійною, незалежною, самодостатньою особистістю. Вона виконує багато ролей, функцій у своєму повсякденному існуванні, проте не завжди є спроможною до продукування чогось істотно нового, до творення світу навколо себе. На сьогоднішній день жінка часто

вже не є суб'єктом творення. У соціально-історичному аспекті протягом багатьох тисячоліть роль жінки видозмінювалася. Такі трансформації у розвитку фемінної функції відбувалися і у міфологічних системах спільнот різного соціокультурного типу. Прийняття жіночими персонажами домінуючої ролі у міфологічних світоглядних системах пов'язано із пануванням у суспільстві родинно-сімейних стосунків. У міфологіях різних категорій за жіночими божествами при будь-якому рівні розвитку соціальних відносин зберігається ціла низка специфічних функцій, котрі є жіночими архетипами у культурі. Закріплення за жінкою особливих обов'язків і пов'язаних з ними соціальних ролей у соціумі є гарантом стабілізації суспільного життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значення міфології та її вплив на соціально-історичний розвиток суспільства досліджували багато учених філософів та психологів, зокрема Леві-Брюль Л., Леві-Строс К., Фрезер Дж., Фрейд З., Юнг К. Г., Фромм Е., Кун Н. А., Іванов В. В., Топоров В. Н., Токарев С. А. та інші.

Особливості жіночих персонажів у міфологічних системах світу аналізували Сетон-Уільямс М. В., Ферлонг А., Сміт Б., Вітковська Ю., Вуд Д., Ростас С., Вейгле М. та багато інших дослідників.

Проте, поза увагою вчених залишається саме вивчення ролі жінки-творця у процесі світотворення.

**Цілі дослідження.** Основним завданням нашого дослідження є аналіз міфологічних світоглядних систем, зокрема їхніх жіночих персонажів, з точки зору здатності їх до творення світу та прояву життєтворчої активності.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження феномена творення у жіночих персонажів різних міфологій світу є актуальною і маловивченою проблемою. У більшості міфологічних систем акт творення відбувався за допомогою чоловічих персонажів. Саме зміна гендерних ролей прослідковується у міфах про створення світу. Творення як героїчний вчинок є не одиничною, а багаторазовою дією, що повторюється. В. Н. Топоров вказує, що творення стало умовою існування і сприймалося як благо. Але до кінця кожного циклу воно занедбувалося і для продовження попереднього існування з'являлася потреба у відновленні. Можливості ритуалу в цьому відношенні визначалися тим, що він був наближеним до природного акту творення, відображав його своєю структурою і по-новому відроджував те, що виникло у процесі творення [7].

З точки зору психоаналізу З. Фрейда, міфологія – це проекція всередині психічних лібідозних потягів, котрі внаслідок накладеного на них табу, проявляють себе у сновидіннях, фольклорних образах і

уявленнях. Фольклор постає у вигляді вічного життя, що прослідковується у сфері міфів індивідуального і колективного несвідомого [8, с. 127].

У своїх працях З. Фрейд, К. Г. Юнг, Е. Нойман, О. Ранк, Д. Хілман демонструють несвідомі основи міфологічної символіки, пояснюють походження гротескних персонажів міфів.

Сучасні дослідники психоаналізу роблять акцент уже не на лібідозному аспекті. Е. Фромм, Р. Бенедикт, Д. Егган пояснюють пережитки давніх культур як породження колективного етносу, що рухається несвідомими інстинктами. Згідно з Е. Фроммом міфи, казки, сни, незважаючи на індивідуальні та місцеві відмінності, написані мовою універсальною для всіх культур на протязі історії. Це мова символів і образів, що з'являються нам у міфології та у снах, і яка є мовою нашого несвідомого, що поєднує наш індивідуальний несвідомий досвід з колективним несвідомим людства на протязі століть.

К. Г. Юнг розглядав символи сновидінь і міфології як продукт психічної енергії і переносив акцент з вивчення індивідуального несвідомого на колективне. Класифікацію архетипів автор підкріплює матеріалами казок народів світу. У пошуках початкових структур праархетипів К. Г. Юнг досліджував історію духовного розвитку людства від нижчих форм до вищих шляхом встановлення зв'язку між людськими несвідомими і тваринними інстинктами.

Дж. Кемпбел проводить лінію між архетипами у фольклорі і відповідними їм архетипами у біологічній структурі організмів, розробивши архетипну біографію людини, в основі якої лежать інстинкти статі, страх смерті, родової травми та інші положення психоаналізу. Кожен вік має свої інстинкти, у відповідності з якими автор виділяє кілька її етапів.

На думку Н. Фрая, у найбільш чистому вигляді архетипи презентуються у найдавніших пластах фольклору і міфології. Увісні конфлікти між потягами і їх задоволенням вперше заявляють про себе індивідууму, а в ритуалах отримують колективне вираження і через них передаються із покоління в покоління.

У міфології ацтеків жіночі образи займали другорядне місце. Лише одна жінка зберегла свій вплив – це Сітлалінікуе, яка не є жінкою у земному розумінні, і є більш важливою, ніж її чоловік. Це єдиний випадок у міфології ацтеків, коли творцем світу є жіночий персонаж, і один із небагатьох, де йдеться про материнство, хоча і непрямим чином. Вона більше схожа на матір із вищого суспільства, ніж на звичайну жінку, оскільки забезпечує своїх дітей прислугою і їжею, тоді як годує їх більш приземлена Майяуель.

Ацтеки акцентували увагу на негативних характеристиках богинь і, у більшості випадків, розвиток отримали лише демонічні аспекти жіночого образу.

Так, велику кількість рис попередніх богинь, увібрала в себе Сіуакоатль, але жодна з них не отримала подальшого розвитку. Вона слугувала доповненням життєвої сили Уїцилоночлі та є центральним персонажем культу смерті, що має важливе значення у ацтецькому суспільстві.

Сіуакоатль більше демонічна жінка, ніж матір: вона скоріше поглинає людей, а не вигодує їх, – таким чином втілюючи у собі страх чоловіків перед неусвідомлюваним жіночим потенціалом. Загалом, жіноче у міфології ацтеків – це темнота, ніч, земля, підземний світ як джерело життя. Саме підземний світ є не тільки місцем для мерців, але і зібранням кісток, з яких можна створити нових людей.

У давній культурі ацтеків смерть асоціюється із початком нового життя, а матеріалом для творення або перетворення є жіноче тіло. Саме з розіраного тіла богині Тлатеотль створені земля і небо. У міфології ацтеків жінка була початком життя та світотворення [1, с. 491-497].

У єгипетській міфології богині відігравали важливу роль. Їх зображували в образі кобр, коршунів, левиць, а також вони приймали і людський вигляд. Єгипетські богині мали здатність створювати та оберігати.

Вважалося, що Єгипет створений із вод Нун, що були втіленням Хаосу, з якого виникло все на світі. Два основних божества, що стали символами Єгипту, були жіночого роду. Це Нехбет – богиня-коршун, яка оберігала Верхній Єгипет, та Уаджет – богиня-кобра, яка піклувалася про Нижній Єгипет. Ці несхожі між собою створіння – кобра і коршун – особливо виділялися давніми єгиптянами тому, що вони були здатні до самовідтворення.

У єгипетській міфології існує уявлення про те, що світотворення відбулося саме завдяки жіночому началу. Вважалося, що богиня Нейт була божеством, яке з'явилося на початку всього. Вона народила себе із вод Нун, набула форми тоді, коли весь світ ще знаходився у тіні і коли ще не було землі. Спочатку вона мала вигляд корови, а потім перетворилася у латес-рибу, щоб краще плавати у річці.

Насамперед вона створила світло із своїх очей, потім з'явилася радісна земля Єгипет. Після цього богиня Нейт дала життя тридцяти богам і придумала їм імена. Пізніше вона покликала всіх кого створила і вони прийшли з відкритими руками і посмішками на

обличчях. Але Ра, який не міг бачити її, заплакав, і з його сліз з'явилися люди. Був також видуманий Апопі, змії, довжиною 120 кубітів, тому що добро повинно урівноважуватися злом, і Апопі повстав проти Ра [1, с. 39-72].

Вагоме місце займає також богиня любові та материнства, а також радості й музики Хатхор. У різних регіонах Єгипту її зображували по-різному: у вигляді молодої жінки, що посміхається, в образі левиці, корови або жінки з коров'ячими рогами. Вважалося, що вона вигодовувала своїм молоком новонароджених богів, а майбутні фараони вбирали з ним божественну мудрість. З Хатхор часто ототожнювали Ісіду, богиню мудрості та магічних знань, яка чарівним чином воскресила свого чоловіка Осириса. Їй поклонялися як богині життя та материнства [4, с. 10-11].

У міфології Єгипту існує також багато інших богинь, проте лише Нейт має пряме відношення до творення світу.

У давньогрецькій міфології існує кілька версій щодо створення світу. Одна з них свідчить про те, що спочатку був Хаос, потім від нього відділилися Гея (Земля) та Уран (Небо). Уран злився з Геєю і вони породили численне потомство. Проте, боячись, що діти виростуть і відберуть у нього владу, Уран не дозволяв дітям з'являтися на світ. Але Кронос (Час), один із синів, вижив і забрав владу у свого батька. Потім він одружився із своєю сестрою Реєю і в них також народжувалося багато дітей. Кронос їх ковтав, щоб не повторити долю свого батька. Врешті-решт Рея заховала Зевса, а замість нього дала Кроносу проковтнути камінь. Коли Зевс виріс, він забрав владу в батька, став правителем і одружився зі своєю сестрою Герою.

Замість того, щоб стати тираном, він розподілив владу між богами і богинями. Але з початку його правління жінок не було, і чоловікам дозволялося сидіти і гуляти разом з богами. Та одного разу титан Прометей надумав перехитрувати Зевса. Коли прийшов час ділити бика між людьми і богами, Прометей поклав усі істотні частини в непривабливий на вигляд шлунок, а нутроці завернув у білий жир, котрий вважався вишуканою стравою. Потім він попрохав Зевса взяти свою долю. Зевс здогадався про хитрощі, але зробив вигляд, що нічого не помітив, і взяв собі неістотні частини – з тих пір їх і приносили йому в жертву. Але він вирішив покарати людей, забравши у них вогонь. Прометей пожалів людство, він піднявся на Олімп, вкрав насіння вічного вогню богів і віддав їх людям. Зевс знову-таки все передбачив, але розгнівався тільки після того, як вогонь був викрадений.

Прометей прикували до скелі, і кожен день орел, втілення Зевса, прилітав і видзьобував йому печінку. Але, оскільки Прометей був

безсмертним, то за ніч у нього вона знову виростала, і він відчував безкінечні страждання. Та Прометей задумав ще одну хитрість: Зевсу було передбачено, що один із його смертних синів одного разу виявиться сильнішим і переможе його. Прометей сказав, що знає ім'я цієї людини, і Зевсу прийшлося поступитися. Він дозволив Гераклу, своєму синові від Алмени, вбити орла пострілом із лука. Таким чином, збулося пророцтво, а саме: Геракл вбив Зевса, але у подобі птаха.

Прометей повернувся на землю і попередив свого брата Епітемея не приймати ніяких дарів від Зевса, оскільки подарунок може виявитися хитрістю. Зевс наказав Гефесту взяти трішки землі (Геї) змішати її з водою і виліпити жінку. Афіна-Главкопіда дала їй пояс, одягнула і накрила голову накидкою; Афіна-Палада увінчала її квітковою гірляндою і золотим вінцем, зробленим Гефестом; Афіна-Ергане навчила шиттю та ткацтву. Золотокоса Афродіта надала їй чарівність і чуттєве бажання; харити і пейто дали їй золотий вінець; густокосі гори – богині пір року – подарували їй квіткову корону. Гермес вклав у неї хитрість і здатність до обману. Зевс назвав її Пандорою, що означає “дар усіх богів”.

Коли Епітемей побачив Пандору, то її врода настільки вразила його, що він забув про попередження і випустив її у дім. Пандора принесла з собою скриньку, яку їй заборонено було відкривати. Але, вона все-таки розкрила її і на світ вийшли різноманітні біди: розбрат, хвороби, старість та інше. Пандора, злякавшись, закрила скриньку, залишивши на дні надію. Проте потім її переконали випустити надію, щоб та урівноважувала всі нещастя.

У пантеоні грецьких богів є ще багато жіночих персонажів, зокрема: Гера, Артеміда, Афіна, Афродіта та багато інших. Вони всі мали певну владу і виконували різні функції. Проте, прямого відношення до самостійного творення, зокрема світотворення, вони не мали. У грецькій міфології жіночі образи досить активні, самодостатні та численні. Але загалом уявлення про жінку асоціюється із персонажем Пандори і з міфом про її створення [3, с. 52-74].

У слов'янській міфології до кінця Х століття основною і єдиною системою вірувань було язичництво. У 980 році київський князь Володимир створив язичницький пантеон. На пагорбі були поставлені дерев'яні ідоли шести богів: Перуна, Стрибога, Дажбога, Сварога, Хорса і Мокоші. Сьомий ідол – Велес – стояв знизу.

Мокош – це єдине жіноче божество у слов'янській міфології. Вона являла собою жінку з великою головою і довгими руками, яка пряла ночами у хаті. У міфології східних слов'ян вона представляла

дружину громовержця або його жіночу сутність. Типологічно Мокош була близькою до грецьких мойр, які пряли нитки долі.

У праслав'янській свідомості світ описувався системою протиставлень, котрі визначали просторові, часові, соціальні та інші характеристики. Дуалістичний принцип протиставлення сприятливого – несприятливого для колективу отримував конкретне втілення у міфології. Загалом, у слов'янських міфах жіночі образи нечисленні, і у протиставленнях вони пов'язані з мокрим, темним, поганим, тобто несприятливим для суспільства. Жіноче начало сприймається як найбільш наближене до язичницьких ритуалів, магії, до землі та виявляє безпосередній вплив на навколишні явища [5, с. 450-456].

Отже, жінка у слов'янській міфології ніколи не була основною фігурою, але і не було доповненням до чоловічої могутності, попри це вона все-таки є значущим життєтворчим персонажем. Жінка сприймалася як протилежність, протиставлення активному чоловікові або займала самостійне, усамітнене місце, як Мокош. При цьому вона була спроможною до незалежного продукування. Богиня тихенько пряла нитки долі, тобто непомітно виконувала найважливішу роботу: творила життя людей.

У міфології ескімосів існує міф про Морську жінку, дім якої знаходиться на самому дні моря і куди повертаються духи китів та тюленів для наступного відродження. Там вони ростуть, ніби зародки в утробі, а потім по трубі вони повертаються у відкрите море.

Символ утробы зустрічається у всіх ескімосів. Також вони всі вважають, що поверхня землі і моря розташована між верхніми і нижніми світами, хоча у різних племен кількість світів може бути різною. Всі ескімоси вірять, що тварини відроджуються, якщо тільки дозволити їм розкластися на первинні елементи.

Схожі уявлення існують і у міфології ацтеків. Смерть є початком нового життя. З кісток померлої людини створюється нова.

У деяких племен ескімосів жінка асоціюється із Сонцем, оскільки в одній із міфічних історій вона володіла ним. Випускала на небо, потім зачиняла його. Пізніше жінка була позбавлена влади над Сонцем, але після цього у неї почали народжуватися діти. Отже, у міфологічних системах ескімосів жінка є основною рушійною силою життя. Саме її тепло і світло змушує чоловіка бути активним та ініціативним.

Морську жінку з міфів ескімосів можна порівняти з грецькою Пандорою, оскільки саме із неї вийшло все те, що так люблять і чого бояться люди: їжа і одяг, голод і погане полювання. Через неї люди потім придумали заборони, котрі ускладнюють життя [6, с. 56; 78-80].

Отже, у міфологічних світоглядах ескімосів прослідковується амбівалентне сприйняття ролі жінки. З одного боку, вона є активним, світлим, творчим началом, а з іншого – темним, пасивним, руйнівним. Проте, з точки зору класиків психоаналізу, саме протилежності створюють цілісну, гармонійну, самодостатню особистість.

У індійській міфології творення світу відбувається із уже існуючого матеріалу. Творення і руйнування – це лише перерозподіл вічних елементів. Але все ж таки міфи про творення Всесвіту відіграють важливу роль. У міфологічних індійських системах існує уявлення про бога-творця, чиє сім'я під час злиття із власною донькою проливається на землю і породжує різні істоти. Пізніше його називають Праджапаті, а ще пізніше ідентифікують з Брахмою. Інший міф описує творення світу як результат жертвопринесення першої людини Пуруші – його тіло стає Всесвітом і різноманітними його частинами. За ще однією версією, Брахма просить Шиву створити жінку з його андрогінного тіла, і жіноча сила продовжує акт творення світу [1, с. 249-250]. Це фактично єдиний міф, у якому жінка має можливість проявити свою життєтворчу активність. В індійських міфах існує багато богинь, проте вони не володіють здатністю до самостійного, глобального творення. Часто вони є агресивними, владними, володіють надзвичайними силами і чарами, проте після втрати цнотливості або після одруження вони стають покірними, безвільними і слабкими.

У китайській міфології світ на початку часів представляв собою чорну масу без форми, у котрій все-таки жили певні істоти, одним з яких був Пань-гу, який і надав світу його теперішню форму. Хаос був схожий на яйце, в якому спав Пань-гу протягом тисячі років. Коли він прокинувся, то найперше поділив світ на дві половини. Легкі елементи полетіли вгору і створили небо, а важкі спустилися вниз і створили землю. Щоб вони знову не змішалися, Пань-гу штовхав небо руками і сам ріс у цей час, поки не відділив небо від землі на тисячі миль. Так він і тримав, його й воно стало твердим. Потім він постарів і помер, а тіло його перетворилося у різні явища світу: дихання стало вітром, голос став громом; з лівого ока з'явилося сонце, а з правого – місяць; кров його стала річками, а тіло – полями; коси на голові і тілі породили дерева і рослини. Таким чином, всі його частини тіла приймали участь у створенні всесвіту.

Більшість найпопулярніших богів у давньому Китаї були істотами чоловічої статі, за винятком Нью-ва, яка створила людей. У давніх міфах Нью-ва була богинею-матір'ю. Першоджерела зображують її як жінку із нижньою половиною змії, часто зі своїм



напарником Фу-сі. Їх хвости переплітаються, а в руках у них знаки сонця і місяця. Вона створила людей із річкової глини, вдихнула у них життя, з тих пір люди їй поклоняються [4, с. 12-14].

Нюй-ва часто з'являється в образі турботливої матері, яка намагається допомогти людям.

У китайській міфології існують і другорядні богині, більшою мірою дружини і доньки богів, але їх ролі не чітко визначені. Вагомий внесок у життєвий процес творення вносила лише Нюй-ва.

При поширенні конфуціанства у Китаї значення жінки не набуло великої ваги. А такий напрям, як даосизм, намагався сприйняти всі явища світу в цілісності та сукупності. Жінки і чоловіки вважалися взаємодоповнюючими елементами, хоча чаловіче начало Ян передбачалося домінуючим. Інь, жіноче начало, поряд з Ян існує у всіх живих істотах, привносячи з собою гармонію і рівновагу.

Отже, у світогляді китайської міфологічної системи жінка має значний креативний потенціал, проявляє вагому життєтворчу активність. Саме жінка започаткувала людство на землі і вона опікується ним та оберігає його.

**Висновки з даного дослідження.** Проаналізувавши деякі міфологічні системи світу з проблеми здатності жінки до світотворення та продукування загалом, можемо відмітити, що не всі міфологічні уявлення презентують креативний потенціал жінки. Сприйняття жіночого начала у міфах безпосередньо проектується на її положення у сучасному суспільстві. Жінка як суб'єкт творення постає лише у деяких міфологіях світу, що свідчить про міцність сімейно-родинних стосунків у відповідних країнах сьогодення.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку** вбачаємо у додатковому вивченні феномена творення жінкою у міфах та релігіях світу.

#### **Список використаних джерел**

1. Женщины в легендах и мифах / Пер. с англ. О. Перфильева. – М.: Крон-Пресс, 1998. – 592 с.
2. Коростовцев М. А. Религия древнего Египта / М.А.Коростовцев. – М., 1976.
3. Кун Н. А. Легенды и мифы древней Греции / Н.А.Кун. – М. – 204 с.
4. Мировая история в лицах / Ред. Ярошенко Н. – “ЗАО Издательский Дом Ридерз Дайджест”. – 2008.
5. Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2-х т./ Гл. ред. С.А.Токарев. – М.: НИ “Большая Российская энциклопедия”, 1998. – Т. 2. – 720 с.

6. Сказки и мифы народов Чукотки и Камчатки. – М. – 178 с.
7. Топоров В. Н. Пространство и текст // Энциклопедия культур. – Режим доступа: [http: \ \ es-dejavu.ru\p\Publ\\_Toporov-Space.html](http://es-dejavu.ru/p/Publ_Toporov-Space.html)
8. Фрейд З. Я и ОНО / З.Фрейд. – Москва.: Изд-во “ЭКСМО-ПРЕСС”; Харьков.: Фолио, 1999 с.

The article is devoted to the problem of capacity of the woman to the worldcreation and creativity in the whole. The mythological worlds' systems are analyzed in which woman is a subject of creation. The article lights up the influence of mythological imaginations about woman on her position in the modern society.

**Key words:** mythological worlds' systems, feminine, creative, world-creation, lifecreative activity, subject of the creation.

*Отримано: 11.02.2010*

**УДК 378.637**

*Н.І.Левус*

## **Ціннісні орієнтації у системі життєставлень сучасної молоді**

У статті розглянуто зміст і конкретні прояви ціннісних орієнтацій молоді, в першу чергу, соціокультурних. Досліджено співвідношення ціннісних орієнтацій та особистісних ставлень як умов самовизначення особистості. Виявлено, що в структурі ціннісних орієнтацій сучасної молоді першочергове місце займають моральні цінності, а основними факторами їх формування є активність і діяльність особистості.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, життєставлення, самовизначення, цілепокладання.

В статье рассматриваются содержание и конкретные проявления ценностных ориентаций молодежи, в первую очередь, социокультурных. Исследуется соотношение ценностных ориентаций и личностных отношений как условие самоопределения личности. Доказывается, что в структуре ценностных ориентаций современной молодежи основное место занимают моральные ценности, а существенными факторами их формирования являются активность и деятельность личности.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, жизнеотношение, самоопределение, целенаправленность.

**Постановка проблеми.** Проблема ціннісних орієнтацій молоді у суспільстві набула нині особливого значення. Ця тема достатньо складна, включає дослідження ряду аспектів, а саме: вікові психологічні особливості молоді, соціологічні проблеми освіти і виховання, вплив колективу та сім'ї. В умовах певної кризи соціальних ідеалів, зневіри частини населення в оптимістичні перспективи для України і світу в цілому дуже важливим є виховання молоді на засадах таких суспільно-актуальних цінностей, які є загально значущими, вічними, неперехідними.

Молоді належить особлива роль у суспільстві, адже саме її представники сьогодні – це керівники держави, уряду, науковці, економісти, юристи тощо – те покоління, яке буде творити історію завтра. І тому від того, якими є цінності і ціннісні орієнтації сучасної молоді, залежить її майбутнє і майбутнє суспільства в цілому. Саме тому дослідження цієї проблеми є достатньо актуальними на сучасному етапі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Елементи потенційної структури особистості, на основі якої вона реалізує вибір цілей, мотивів певної діяльності з врахуванням специфіки конкретної ситуації дослідники позначають поняттям “ціннісні орієнтації” [1; 3; 5]. І психологи, і соціологи пов'язують ціннісні орієнтації із системою установок як ставлення до дійсності, з активністю індивіда, яка розкривається через діяльність [4; 6; 7].

Ціннісні орієнтації є складними утвореннями, що вбирають в себе різноманітне за формою та змістом розуміння особистістю оточуючого світу, свого минулого і майбутнього, істотні особливості свого власного “Я”. А. Г. Здравомислов і В. А. Ядов пишуть про те, що основна функція ціннісних орієнтацій “регулювання поведінки як усвідомленої дії в певних соціальних умовах [2; 12].

Ціннісні орієнтації особистості мають складну ієрархічну структуру. Так, наприклад, автор відомої диспозиційної концепції регуляції соціальної поведінки В. А. Ядов виділив такі рівні диспозиції: 1) елементарні фіксовані установки (виникають на основі вітальних потреб); 2) амплітуда (формується на основі потреби людини у спілкуванні, яка здійснюється в малій групі); 3) суспільно-спрямований інтерес особистості відповідно до конкретної сфери активності; 4) ціннісні орієнтації особистості, які детермінують поведінку особистості [12].

Ціннісні орієнтації тісно пов'язані із самовизначенням. До спроби створення єдиної теорії самовизначення в юнацькому віці вдався М. Гінзбург [за: 4, с.110]. Основою позиції, з якої автор підходить до вирішення проблеми самовизначення, є уявлення про

ціннісно-смыслову природу особистісного самовизначення. Рівень зрілої особистості – це рівень ціннісно-смыслові детермінації, рівень існування у світі сенсів і цінностей.

У межах цього підходу адекватно постає питання про співвідношення цінностей і цілей: “Цінність у першу чергу є тим, що дає ідеальній (тобто реально ще не здійсненій) меті силу впливу на спосіб і характер людської діяльності, спонукальну силу” [за: 4, с. 111]. Таким чином, цінності, ціннісна свідомість лежить в основі цілепокладання.

Як бачимо, уявлення про власне майбутнє пов’язане із цінностями. Цінності тісно переплітаються з уявленнями про сенс життя, що є одночасно і підставою розвитку особистості, і її результатом. Наявність інтересу до сенсу життя і його активне обговорення, на думку М. Гінзбурга, свідчать про активний хід процесу самовизначення, їхня відсутність – про його викривлення.

Отже, цінності являють собою вищий рівень людських потреб. Особисті, індивідуальні потреби, набуваючи суспільного значення, детермінують активність особистості та її особисте ставлення до різних аспектів життя, а згодом перетворюються на життєві цінності.

**Мета дослідження.** У своїй роботі ми поставили за мету дослідити структуру та зміст ціннісних орієнтацій молоді у системі їх особистісного ставлення до життя.

У студентському віці основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій перебуває ще на стадії формування. У цьому віці певною мірою сформована ієрархія життєвих цілей, однак молода людина ще недостатньо володіє мистецтвом їх досягнення, а це може уповільнювати процес опанування соціально ціннісної поведінки.

Ми припускаємо, що в структурі ціннісних орієнтацій сучасної молоді першочергове місце займають моральні цінності, які пов’язані із позитивним особистісним ставленням до найближчого оточення та до себе, а основними факторами формування ціннісних орієнтацій є активність і діяльність особистості.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Щоб виявити змістовну сторону ціннісних орієнтацій студентів у системі їх життєстварень, а також з’ясувати та проаналізувати, які ціннісні орієнтації сучасної молоді займають найвищі щаблі в ієрархії ціннісних орієнтацій, ми використали такі методики: “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча, “Незакінчені речення” Сакса і Леві, “Визначення спрямованості особистості” Б. Басса і К. Дарки.

Тестування було проведено серед студентської молоді віком 19-22 роки. Кількість досліджуваних становила 123 особи. Серед них –

65 осіб жіночої статі та 58 осіб чоловічої статі. За характером діяльності та спрямованістю описувану групу досліджуваних можна вважати однорідною, що сприяло достовірності отриманих результатів та досягненню поставленої в дослідженні мети.

В результаті дослідження за трьома методиками було отримано тридцять показників, 12 з яких стосуються ціннісних орієнтацій, 15 – ставлення до себе, до оточуючих, до подій і до світу в цілому, 3 параметри характеризують спрямованість особистості.

Отримані результати аналізувалися за допомогою кількісних та якісних математичних методів. Було застосовано порівняння рангів термінальних та інструментальних ціннісних орієнтацій, проаналізовано розподіл системи життєствалень у досліджуваних та проведено кореляційний аналіз даних трьох методик.

Аналіз ціннісних орієнтацій студентської молоді показав таке. З'ясовуючи ієрархічну структуру цих цінностей, ми застосували метод обрахунку середніх арифметичних значень. Як видно з рисунка 1, *перше місце* у ієрархії термінальних цінностей досліджуваної групи посіла *цінність фізичного і психічного здоров'я*. І це зрозуміло, оскільки у наш час здоров'я виходить на перший план, і щоб чогось досягти у житті, потрібно мати задовільний (ми вже не кажемо – хороший) стан здоров'я. Як зазначається у багатьох дослідженнях, в останні роки здоров'я нації різко знижується, тому очевидно, що для студентів воно стоїть на першому місці. Тут ще раз підтверджується вагомість психології і психологів на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства, оскільки психічне здоров'я, за яке відповідає ця наука, тісно пов'язане із фізичними, і навпаки, фізичне здоров'я потерпає від проблем у психологічній сфері.

На *другому місці* серед термінальних цінностей розташовується *любов*, під якою розуміється духовна і фізична близькість з коханою людиною. Такі результати пояснюються віком досліджуваних (19-22 роки), оскільки у цей життєвий період відбувається пошук супутника життя. Так, Ерік Еріксон називає цю стадію особистісного розвитку "Інтимність", коли молода людина готова до близькості, а самотність та ізоляція долається за допомогою любові. Лише поява зрілого почуття любові, яке ґрунтується на прийнятті та розумінні іншого, дає змогу перейти до наступної стадії особистісного розвитку.

*Третє місце* в ієрархії цінностей займає *щасливе сімейне життя*, що ще раз підтверджує висловлену нами думку про відповідність віку досліджуваних для такого прагнення, незважаючи на те, що часто в сучасних засобах масової інформації пропагується вільний спосіб життя без взяття на себе будь-яких зобов'язань стосовно створення власної сім'ї.

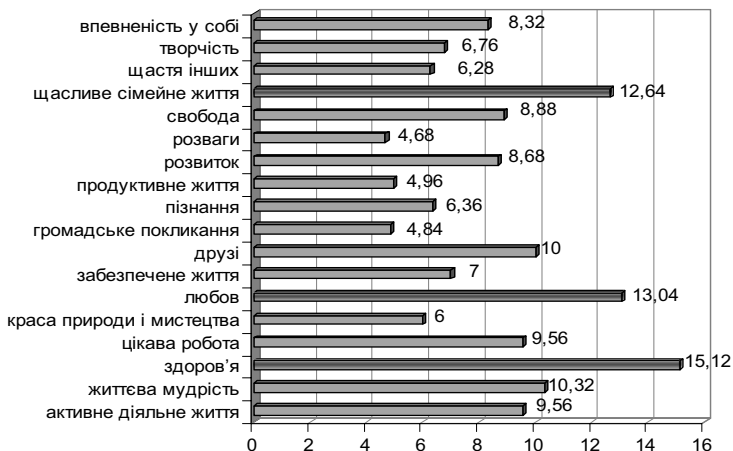


Рис. 1. Розподіл термінальних цінностей (перші: здоров'я, любов, щасливе сімейне життя; останні: громадське покликання, продуктивне життя, розваги)

Напевно тому цінність розваг, яка включає в себе приємне, необтяжливе проведення часу без відсутності обов'язків, посідає останнє місце у ранжуванні. Не користуються повагою також такі термінальні цінності, як громадське покликання (очевидно, спротив пов'язаний із негативним ставленням до колишньої тоталітарної системи, яка насильно нав'язувала такі обов'язки), а також продуктивне життя як максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей. Останній результат є доволі несподіваним і може бути пояснений тим, що студентська молодь лише готується вступити в доросле самостійне життя, а тому творча продуктивність стає актуальною на наступному віковому етапі.

Інструментальні цінності після ранжування розташувалися таким чином (див. рис. 2).

Перше місце в ієрархічній структурі інструментальних цінностей посідає *життєрадісність* (почуття гумору), що, очевидно, пов'язане з віком досліджуваних.

Друге місце займає *чесність*, правдивість, щирість. Максималізм молодих завжди підносить такі цінності, а іноді навіть ідеалізує їх. Але тут, очевидно, йдеться радше про щирість у стосунках, зокрема у стосунках з близькою людиною. Таким чином, любов як життєва мета (термінальна цінність у методиці М. Рокіча) досягається за допомогою відвертості у стосунках між двома людьми (інструментальна цінність за М. Рокічем).

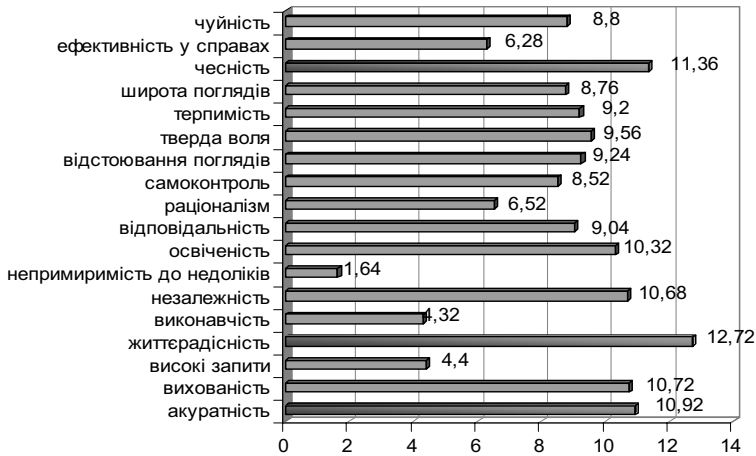


Рис. 2. Розподіл інструментальних цінностей (перші: акуратність, життєрадісність, чесність; останні: високі запити, виконавчість, непримиренність до недоліків в собі та інших)

Третє місце серед інструментальних цінностей належить, як це не дивно на перший погляд, **акуратності**, вмінню тримати речі в порядку, досягати порядку у справах. Напевно, це те, чого студентам іноді дуже бракує.

Натомість непримиренність до недоліків в собі та в інших розташувалася на останньому, вісімнадцятому місці. Прагнення до зближення з іншими людьми, котре стоїть на другому місці у термінальних цінностях, швидше за все буде нівелювати таку цінність. Крли бачиш недоліки в собі та в інших, важко знайти близьких по духу людей і уникнути самотності.

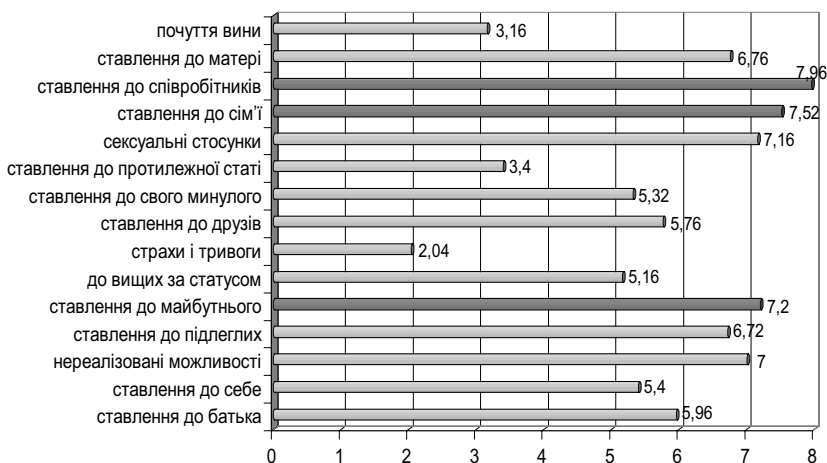
Майже однакові кількісні показники (4,4 і 4,32) отримали ще дві інструментальні цінності, котрі займають останні місця. Це високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання) та виконавчість, дисциплінованість. Це, знову ж таки, пов'язано із віком досліджуваних. Окрім того, виконавчість та дисциплінованість часто нівелюються під час догматичного шкільного навчання.

Отже, з'ясовуючи ієрархічну структуру цінностей студентської молоді, ми виявили, що здоров'я та життєрадісність посіли перші місця, а розваги та непримиренність до недоліків – останні.

Досліджувалася також система життєвих ставлень студентів, що дало змогу виявити таке. Використовуючи метод "Незакінчених речень", ми з'ясовували систему ставлень опитуваних до сім'ї, до представників своєї та протилежної статі, до сексуальних стосунків,

до тих, хто стоїть на вищому статусному щаблі, і тих, хто є підлеглим. Певні групи речень стосуються глибших особистісних сфер і торкаються страхів, почуття вини, ставлення до свого минулого і майбутнього, життєвих цілей.

Отже, аналіз середніх значень результатів, отриманих у досліджуваній нами групі, показав, що найбільш позитивне ставлення у студентів до своїх однокурсників та співробітників (рис. 3). Таке прагнення, очевидно, пов'язане із уникненням ізоляції та досягненням близькості з іншими, за Е. Еріксоном [11]. Становлення его-ідентичності дозволяє молодій особі перейти на цю стадію вікового розвитку, зміст якої – пошук супутника життя, бажання тісної співпраці з іншими, прагнення до близьких дружніх зв'язків із членами своєї соціальної групи. Молода людина не боїться тепер втрати свого “Я” і знеособлення. Досягнення попередньої стадії дозволяють їй, як пише Е. Еріксон, “охоче і з бажанням змішувати свою ідентичність з іншими” [11, с. 43].



*Рис. 3. Розподіл системи життєствлень у молоді*

Цю ж думку підтверджує і те, що на другому місці серед позитивних життєствлень стоїть *ставлення до своєї сім'ї*, де можливий розвиток стосунків із близькою людиною. Отримані результати співвідносяться із вибором життєвих цінностей, де студенти найбільше прагнули одержати любов та досягнути щасливого сімейного життя. Ще серед позитивних ставлень у студентської молоді виділяються сексуальні стосунки, що пояснюється віком досліджуваних, а також підтверджує назву вікової стадії за Е. Еріксоном, в якій вони знаходяться, – інтимність [11].



Страхи і тривоги, натомість, викликають у студентів найнегативніше ставлення, що є природною захисною реакцією особистості, яка дозволяє зберегти її цілісність. Сюди ж належить і почуття провини.

Отже, найкраще досліджувані ставляться до своїх однолітків, близьких людей, до сім'ї, а також позитивно сприймається ними підтримання інтимних стосунків з близькими, а найгірше сприймаються ними страхи, тривога і почуття провини.

Визначення особистісної спрямованості досліджуваних в нашому випадку дає змогу говорити про переважаючий тип спрямованості на себе (див. рис. 4), оскільки розподіл типу спрямованості у досліджуваній групі такий.

**48 % – спрямованість на себе**, тобто орієнтація на пряму винагороду, що очевидно на даному етапі українського суспільства, котре переходить до ринкових стосунків і не лише у сфері економіки. Також спрямованість на себе спричиняє суперництво, владність, високу мотивацію до досягнення певного статусу. Іноді це може мати негативні наслідки у вигляді дратівливості, тривожності, ітрованості.

**16 % – орієнтація на справу**, що охоплює зацікавленість в розв'язанні ділових проблем, якомога кращому виконанні своєї роботи. Позитивним є те, що такі особи схильні до ділового співробітництва і здатні відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

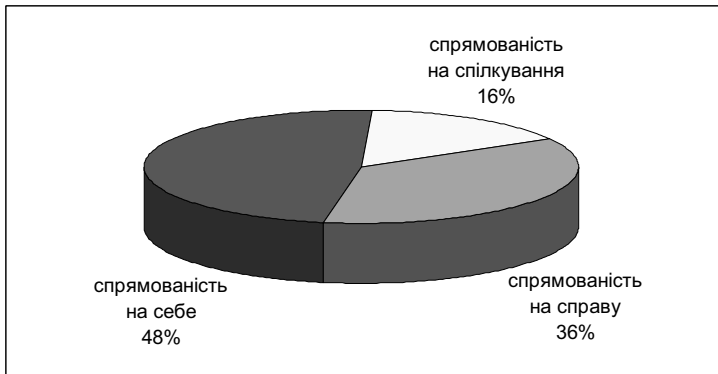
**36 % – спрямованість на спілкування** як прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, потреба в прив'язаності та емоційних стосунках з людьми. Негативними наслідками цього можуть стати орієнтація на соціальне схвалення і залежність від групи, що придушують самостійність, ініціативність і в кінцевому результаті – творчість. Як це не дивно, але надмірна спрямованість на спілкування, може негативно впливати на надання щирої допомоги людям.

За допомогою кореляційного аналізу було виявлено достатньо багато внутрішньотестових зв'язків між показниками, а також кореляцій між показниками різних методик (загалом отримано понад тридцять істотних взаємозв'язків). Тому тут ми опишемо лише найвагоміші та найцікавіші результати.

Отже, кореляція категорій термінальних та інструментальних цінностей у студентів показала, що пов'язані між собою такі з них (див. дод. В):

– *самореалізація та любов* мають зворотну кореляцію (-0,416), тобто чим вищим є цінність близькості та сімейних стосунків, тим

менше людина звертає увагу на активне, діяльне, продуктивне життя, пов'язане з роботою;



*Рис. 4. Розподіл типів спрямованості особистості*

– *цінності любові та щастя* інших обернено пов'язані із *пізнанням та розвитком* (-0,478), що пояснюється тими ж причинами, що й в попередньому випадку. Тобто реалізація себе в інших не потребує активного особистісного розвитку;

– *спілкування* теж негативно корелює із пізнавальними цінностями (-0,561). Такі інструментальні цінності, як освіченість і раціоналізм, теж зворотно корелюють із спрямованістю на інших та прийняттям інших (-0,477);

– *свобода і творча самореалізація* зворотно пов'язані зі спілкуванням, як орієнтацією на інших (-0,476), та особистісними, індивідуалістичними цілями (-0,480);

– *прийняття інших* тісно пов'язане із *любов'ю* (0,453), що очевидно, оскільки, лише приймаючи інших, ми можемо досягти із ними близькості.

Далі розглянемо взаємозв'язки між системою особистісних ставлень та ціннісними орієнтаціями.

**Термінальні цінності** пов'язані із такими видами ставлень:

– *самореалізація* із ставленням до майбутнього (0,493), де досліджувані покладають багато надій на майбутнє щодо свого продуктивного життя, максимально повного використання своїх можливостей, сил і здібностей;

– *спілкування та внутрішня свобода, гармонія* корелюють із позитивним ставленням до протилежної статі (0,482 і 0,409), адже саме в спілкуванні ми можемо досягти багатьох позитивних взаємозв'язків з оточуючими, а внутрішня свобода і гармонія сприяє прийняттю інших і зокрема дуже близької людини;

– *спілкування* як цінність також пов'язана зі ставленням до друзів (0,434);

– *цінності любові* (як духовної і фізичної близькості з коханою людиною) та *щасливого сімейного життя* лежать в основі позитивного ставлення до сім'ї (0,495) та до протилежної статі (0,570).

**Інструментальні цінності**, в свою чергу, істотно корелюють із параметрами системи особистісних ставлень. Чуйність, прийняття інших позитивно корелює зі ставленням до друзів (0,425) та ставленням до співробітників (у нашому випадку – радше однокурсників; 0,502). Вказані цінності тут дійсно виступають інструментами налаштування позитивних зв'язків із оточуючими.

Особистісна спрямованість базується на таких цінностях:

– *орієнтація на себе* позитивно корелює із цінностями само-розвитку, пізнання, незалежності, творчості, внутрішньої гармонії (це термінальні цінності), а також цінностями сміливості у відстоюванні своєї думки, непримиренності до недоліків в собі та інших, здатності діяти самостійно, рішуче (це інструментальні цінності);

– *орієнтація на спілкування* взаємопов'язана із цінностями справи, роботи (0,454), цінностями терпимості, поваги, чуйності у ставленні до інших (0,490), а також, що очевидно, цінностями дружби, громадського покликання, благоустрою, розвитку і вдосконалення інших людей (0,591);

– *орієнтація на справу* ґрунтується на інструментальних цінностях дисциплінованості, відповідальності, ефективності у справах (0,430), а також термінальних цінностях активного діяльного життя, цікавої роботи, продуктивного життя як максимально повного використання своїх можливостей, сил і здібностей (0,446).

Отже, кореляційний аналіз дав змогу розкрити структуру взаємозв'язків цінностей із ставленням до оточуючих, до світу, до самих себе, із спрямованістю особистості на справу, на себе чи на спілкування.

**Висновки і перспективи.** З'ясовуючи ієрархічну структуру цінностей студентської молоді, ми виявили, що здоров'я (фізичне та психічне) посіло у ній перше місце. Далі йдуть любов як духовна і фізична близькість з коханою людиною, щасливе сімейне життя та життєрадісність, чесність, акуратність. Відповідно розваги та непримиренність до недоліків посіли останні місця в цій ієрархії.

Аналіз системи ставлень дає змогу стверджувати, що найкраще молоді люди ставляться до своїх однолітків та до своєї родини. Також у системі життєствлень молоді позитивний полюс займають інтимні

стосунки, а негативний – страхи, тривоги і почуття вини. В системі особистісних ставлень наших досліджуваних переважає орієнтація на себе, тобто спрямування до досягнення статусу, схильність до суперництва, орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно до роботи.

За допомогою кореляційного аналізу було з'ясовано, що найтісніше між собою пов'язані цінності спілкування, прийняття інших, кохання та цінності самовдосконалення, саморозвитку. Вони також лежать в основі ставлення до себе, до оточуючих та до світу в цілому. Орієнтація на себе позитивно корелює із цінностями саморозвитку, пізнання, незалежності. Чуйність, прийняття інших лежать в основі позитивного ставлення до друзів та однокурсників. Спілкування та внутрішня свобода, гармонія пов'язані із позитивним ставленням до протилежної статі.

Проводячи ретроспективу нашого дослідження хотілося б висловити деякі побажання вихователям підростаючих поколінь. Багато помилок у вихованні молоді визначається тим, що ми прагнемо вирішувати окремі питання (професійної підготовки, моральної стійкості, уміння дотримуватись законів тощо), не сформувавши основного: вміння розмірковувати над непростими проблемами сучасного життя і діяти в ньому, орієнтуючись на загальнолюдські цінності та своє власне вдосконалення.

#### **Список використаних джерел**

1. Афанасьева И. Г. Социальные ценностные ориентации личности. – М.: Политиздат, 1986. – 159 с.
2. Здравомыслов А. Г. Ценностные ориентации в системе личности // Личность в мире ценностей: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Новосибирск, 1994. – 456 с.
3. Зотова О. И., Бабаева М. И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Просвещение, 1985. – 424 с.
4. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
6. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника. – М.: Знание, 1983. – 184 с.
7. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Изб. психол. тр. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 446 с.

8. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
9. Психологія суб'єктивної активності особистості / Відп. ред. В. О. Титаренко. – К., 1993. – 228 с.
10. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития. – К.: Либідь, 1992. – 216 с.
11. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 334 с.
12. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 135-167.

Maintenance and concrete displays of the valued orientations of young people is considered in the article. Correlation of the valued orientations and personality relations as a condition of self-determination of personality was investigated. In the structure of the valued orientations of modern youth a primary place is occupied by moral values. Activity of personality is the basic factor of their forming.

**Keywords:** valued orientations, relations to life, self-determination, goal-setting.

*Отримано: 10.03.2010*

**УДК 374,7 (498)**

*М.П.Лещенко, І.О.Маріуц*

## **Освіта дорослих у Румунії: РЕАЛІЇ й ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті характеризується розвиток освіти дорослих в Румунії. Розглядаються проблеми освітньої політики, професійного розвитку, індивідуальних потреб у контексті соціальних умов. У статті надається інформація про застосування міжнародних програм освіти дорослих.

**Ключові слова:** освіта дорослих, освіта дорослих в Румунії, міжнародні програми освіти дорослих.

В статье характеризуется развитие образования взрослых в Румынии. Рассматриваются проблемы образовательной политики, профессионального развития, индивидуальных потребностей в контексте

социальных условий. В статье подана информация о применении международных программ образования взрослых.

**Ключевые слова:** образование взрослых, образование взрослых в Румынии, международные программы образования взрослых.

Проблема освіти дорослих за рубежом стала предметом дослідження українських науковців Давидова В. (Швеція), Огієнко О. (Скандинавські країни), Григорьева Т. (Велика Британія).

Неперервна освіта дорослих стала характерною тенденцією в міжнародному освітньому просторі наприкінці ХХ століття після прийняття концепції освіти впродовж життя, яка була сформульована у 1972 році у доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО як принцип, покладений в основу організації системи освіти для надання кожному індивіду можливості вчитися протягом усього життя.

Зарубіжний досвід підтверджує, що формальні освітні системи не можуть забезпечити пізнавальні потреби громадян, які виникають у зв'язку зі швидкими технічними, соціальними та економічними змінами в суспільстві, тому суттєвого впливу набуває підтримка і розвиток неформальної освіти. Асамблея Ради Європи розробила рекомендації "Про неформальну освіту", в якій підтверджується, "що неформальна освіта є важливою частиною концепції неперервного навчання, що дає молоді й дорослим можливість виробляти погляди й набирати навички й уміння, які є обов'язковими для адаптування в постійно змінюваному середовищі".

Розвинені країни Європи першими почали реформувати власні системи освіти з метою їх адаптації до нових вимог, які викликані суспільним розвитком: новим ринком праці, розвитком інформаційного суспільства, глобалізацією тощо. В країнах Західної Європи відмічаються значні успіхи у досить якісному навчанні нової генерації в системі формальної та неформальної освіти, яка охоплює усі вікові категорії.

Водночас певний інтерес для української педагогіки, громадськості становить досвід розвитку освіти дорослих в країнах, що вже інтегрувались в ЄС, зокрема Румунії. Проблемам освіти дорослих в Румунії присвячені праці таких румунських вчених, як Д. Густі, Петре Андреї, С. Радулеску Мотру (Dimitrie Gusti, Petre Andrei, S. Rrdulescu Motru). Особливий інтерес становить стаття Ліліани Езехіл "Короткий опис освіти дорослих в Румунії: психолого-педагогічні перспективи", в якій розглянуто проблеми розвитку і становлення сучасної освіти для дорослих в Румунії, опис історії освіти дорослих в Румунії, становлення нового суспільного та освітнього клімату в постреволюційний період.

Ґрунтуючись на даних, наведених румунськими дослідниками, охарактеризуємо тенденції розвитку освіти дорослих в Румунії.

За період після соціальної революції, що відбулася у грудні 1989 року в Румунії почався процес великих реформ, які охопили всі сфери життя – економічну, соціальну, культурну та політичну. Розпад комуністичної системи соціальних відносин та встановлення відносин ринкової економіки мали і досі мають важливе значення для визначення життєвої та професійної поведінки населення країни.

Характерною рисою розвитку Румунії на даний момент є те, що вона знаходиться на завершальному етапі переходу від комуністичного соціально-економічного ладу до нового, основою якого є ринкова економіка та вдосконалення системи державного устрою відповідно до Європейських стандартів.

Ці глибокі зовнішні та внутрішні структурні зміни створюють реальні проблеми для системи освіти країни, головне завдання якої знайти найбільш підходящі шляхи та методи індивідуального навчання дорослої людини щоб задовольнити комплекс вимог, висунутих румунським суспільством, що постійно еволюціонує.

Найважливіші документи були розроблені детально у 1989 році; відносно внутрішньої політики приводом для дискусій стала необхідність заміни різних соціальних позицій та поведінки як фундаментального фактора соціальних змін.

Прихильники таких перемін усвідомлюють, що для того, щоб отримати необхідні умови, відкоректованими повинні бути не лише деякі складові освіти дорослих, важливою є модернізація методології як фактора лібералізації та покращення відносин між викладачем та студентом.

У рамках протікання процесу реформування системи освіти все починається з необхідності збереження та підтримки культурних цінностей, традицій, позитивного досвіду румунських шкіл, з однієї сторони, та послідовним і творчим втіленням Європейських культурних цінностей.

Перші школи (перші курси для дорослих) були засновані в Ясах у 1860 та в Бухаресті 1867. В цей самий час виникла Навчальна Спілка для громадян Румунії, яка організувала декілька шкіл для дорослих.

Водночас розвиток у XIX столітті законодавчої бази про молодшу школу та початкову педагогічну освіту активізує роботу шкіл для дорослих.

Кінець XIX та початок XX століття характеризується виникненням і поширенням соціально-педагогічної роботи. Утверджується мета освіти дорослих: з одного боку, задовольнити потреби людей, з іншого – допомогти зрілій особистості розвивати відповідальність та пристосованість до соціальних умов.

На початку 20 століття різні румунські соціологи (Д. Густі, Петре Андреї (Dimitrie Gusti, Petre Andrei) та психологи (С. Радулеску Мотру (C. Rădulescu Motru)) виявили особливий інтерес до освіти дорослих. Їх зацікавила зміна суспільної думки, ріст культурного рівня відомих людей, розкриття та розвиток можливостей, що можуть допомогти особистості задовольнити суспільні та професійні потреби. Протягом цього ж періоду Спіру Гарет (Spiru Haret – високопоставлена особа в Румунській культурі, міністр народної системи освіти в передкомуністичні часи) організував перші гуртки для шкільних вчителів метою яких була організація курсів з ліквідації неписьменності, особливо в сільській місцевості.

Упродовж періоду встановлення комуністичного ладу у 1948 був прийнятий закон про освіту, що включав деякі моделі, які відповідали традиційним підходам, але визначальним фактором була глибока ідеологізація освіти в цілому. Яскравим показником цього періоду було створення системи культурної та професійної освіти.

У 1972 році вийшов закон “Про професійне навчання”, що визначав професійне навчання та був обов’язковим для кожного працівника (один раз на 5 років).

Отже, можемо зробити висновки, що друга половина 20 століття відзначена впливом комуністичної ідеології на систему освіти Румунії. Цей вплив є помітним у буденній та професійній поведінці людей: у пасивному та підозріливому відношенні, у страхові до самовираження та інноваційної діяльності, у негативному ставленні до людей, що вносять зміни, у демонстрації консервативності.

Такі особливості залишили свій слід на формуванні особистості і досі породжують негативні наслідки в освітній галузі та виробничих відносинах. Також, більше 10 років система освіти Румунії була об’єктом проведення програми фундаментальних реформ. Існує велика кількість досліджень обставин, які доводять той факт, що взаємовідносини вчителя (викладача) з учнем (студентом) мають широкий спектр дослідження та вдосконалення.

Зважаючи на це, доцільним є взаємозв’язок у випадку укладання різноманітних трудових договорів, коли зарубіжний роботодавець згодний запропонувати роботу швидше молодому спеціалісту, навіть якщо він не має досвіду роботи але проявляє кращі розумові здібності та більш сприйнятливий до перемін. Коли ми робимо певні висновки, беремо до уваги:

- зверхнє ставлення керівника до підлеглого, викладача до його студентів (учнів);
- сприяння авторитарному стилю управління, що централізується на лідерові;



- побоювання працівників оприлюднювати власні рішення та брати на себе відповідальність за ці рішення;
- недостатнє заохочення оригінальності, творчості, креативності працівників/студентів.

Такі прояви стримують свободу думки, самовираження та сприяють розвитку певної протидії на зміни у поведінці, що серйозно впливають на соціально-економічні процеси реорганізації, в яких Румунія була задіяна більше ніж десять з половиною років.

З грудня 1989 року суспільна, економічна та освітня політика зазнала фундаментальних реформ.

Ситуація в освіті лібералізувалась на всіх рівнях, та відносини між викладачем і студентом, вчителем та учнем стали менш напруженими, націленими на співпрацю, теплішими.

У державному звіті за попередні роки підкреслюється особливе занепокоєння державних службовців та інституційних чинників, що викликане організацією системи освіти Румунії таким чином, щоб вирішити протиріччя між навчанням та вихованням і створити сприятливі умови для усунення найвагоміших перепонів у навчальному процесі.

Крім того, існує ряд конкретних фактів, які підтверджують ефективність зусиль, спрямованих на зменшення явищ соціальної ізоляції, хоча і визнано, що деякі соціальні категорії страждали від дискримінації (наприклад, національні меншини та безробітні).

Важливий крок вперед було зроблено за рахунок розробки та модернізації широкої мережі професійних консультаційних та орієнтаційних центрів, в рамках яких пропонуються курси, що стосуються мотивації у навчанні (особливо ці курси орієнтовані на безробітних людей).

Ознаки розвитку істинної культури навчання у Румунії є очевидними у всіх професійних сферах. Цьому свідченням є постійно зростаюча кількість осіб, які приступили до навчання у вищому навчальному закладі з урахуванням того, що диплом не надає гарантії про працевлаштування.

З іншої точки зору, очевидним є той факт, що на період початку процесу реформування системи освіти відзначають, в першу чергу, підвищення інтересу до покращення якості освітніх послуг. Від освітніх закладів вимагається бути не лише постачальником освітніх послуг, але й забезпечити якість надання освітніх послуг.

Відповідно до нових суспільних умов під якісною системою освіти розглядається створення можливостей для всіх студентів не залежно від статі, походження чи місця проживання, отримати знання уміння і навички відповідно до стандарту освітніх досягнень.

У змістовій частині системи освіти відбулася заміна кількісних критеріїв на якісні. Якщо раніше та підлягав критиці надлишок навчальних курсів і програм, то тепер все частіше можемо почути про необхідність повернення до урізноманітненої структури, якій повинні слідувати одночасно психолого-поведінкова рішучість та економічні, соціальні, культурні умови та умови, що впливають з контексту.

Упродовж останнього десятиліття детально розглядається можливість удосконалення результатів освітнього процесу. Загалом, зважаючи на те, що удосконалення результатів навчального процесу відображають як внутрішні потреби системи освіти, які визначаються поняттям “освітня рентабельність”, так і зовнішні потреби, які формує ринок праці та система освіти.

У контексті неперервної освіти увесь процес, починаючи від початкової до безперервної підготовки вчителів, був переглянтий та вдосконалений.

Нові моделі загальноосвітнього навчання вже впроваджені в навчальний процес: інтегроване навчання, мультикультурна освіта, з метою тестування, класне керівництво, тестування рівня навчальних досягнень та ін. Це дозволить об'єднати навчальні програми та надати їм високої професійної ефективності.

Гостро постало питання крайньої необхідності встановлення нових перспектив для розвитку педагогічної освіти. Перш за все актуалізувалася підготовка викладачів:

- пропонувати освітні послуги відповідно до вимог, які виставляє суспільство;
- використовувати інновації в освітньому процесі;
- реалізувати новий підхід до проектування, управління та оцінювання в галузі освіти;
- бути ерудованим та розуміти особливості потреб студентів;
- набувати майстерності у спілкуванні з студентами чи іншими суспільними партнерами пов'язаними освітнім процесом;
- ознайомитися з особливостями учнів і запропонувати психолого-педагогічні консультації на цій основі;
- бути готовим вступити в процес професійного самовдосконалення та навчання протягом життя.

Упродовж останнього десятиліття викладацька діяльність рухається в напрямі до нового типу професіоналізації. Беручи до уваги цю точку зору, новим елементом для Румунії є конфігурація постаті викладача для дорослих. Така проблематика надолужує те, що до недавнього часу професія педагога асоціювалася виключно зі шкільною освітою. Останнім часом активно розвивається поняття

відповідно до якого люди, що зайняті процесом освіти дорослих, потребують чіткого навчання в галузі педагогіки і психології дорослих.

Учені дійшли цього висновку на підставі невисокої ефективності навчальних програм, однак не припиняли їх, продовжуючи спиратись на стару методологію в різноманітних професійних ситуаціях, де вони мали доволі формальний характер. Таким чином, спираючись на результати багаторічних досліджень, Шифирнет (1997, с. 27) почав роботу над роботою “Низька якість навчання людських ресурсів в закладах освіти для дорослих, пов’язана з браком мотивації (професіоналізм, заробітна плата, освіта), у взаємозв’язку з маргінальністю цих інститутів”. Всередині цієї великої групи менеджерів є ті, що працювали в установах освіти для дорослих ще до 1989.

Перехід до нової стратегії діяльності значно вплинув на зміну освітніх методів і навіть зміну ментальності та поведінки.

У подальшому було проведено порівняльний аналіз програм освіти для дорослих до 1989 і сучасних, в той час як всередині румунської системи освіти можемо спостерігати вплив реформ освітніх програм (Табл. 1).

Звичайно, перелік відмінностей, запропонованих вище, можна продовжувати. Слід зазначити, що дуже важко охопити всі відмінності існування двох соціально-політичних організацій і, щоб синтезувати ефекти, які вони змінили в освітній системі. От чому критерії, використовувані для цього порівняння, такі ж, які використовувались й в основі освітніх реформ в пострадянський період.

Характеристика програм LLL (“Life Long Learning” – Навчання протягом життя) до 1989 під впливом програм реформування:

- на них впливали, безперечно, ідеологічні концепції;
- вони, очевидно, звільнялися від ідеологічного впливу, навіть якщо це пропагувалось урядовою політикою, яка час від часу зазнавала змін;
- вони в основному зосереджувались на завданнях, потребах та невідкладних завданнях економічної сфери;
- вони стимулювали підпорядкування індивідуальних інтересів громадським (факт, визначений локальною політикою);
- вони схвалювали задоволення особистих навчальних потреб, які підвищували рівень індивідуальних можливостей на ринку праці;
- викладач мав домінуючу роль в системі зв’язків викладач-студент (він/вона не рідко були єдиним постачальником професійної інформації);
- викладач прагнув стати помічником у навчальному процесі;
- навчальні програми мали переважно теоретичний зміст;

- для змісту програм і для розвитку можливості діяти ефективніше все більший інтерес являв пояснювальний характер програм;
- освітній закон був зосереджений на продукті/результаті;
- спостерігається зростання інтересу до процесу безпосереднього учіння;
- стосунки вчитель – студент мали переважно формалізоване значення;
- розширюється учіння в межах неформальних і поза формальних рамок.

Незважаючи, зокрема, на те, що, люди відчувають звільнення від впливу, який чинив на їхню повсякденну поведінку старий режим, комуністична “демократія” продовжує впливати на думки сили-силенної румунських громадяни. Один з таких важливих висновків – дотримання певної концепції щодо рівності прав жінки і чоловіка. Після незламних теорій про рівність статей, румунська жінка освоїла – шляхом щоденного тренування цього “демократизму” – серію соціальних ролей, поряд з виконанням, майже самостійно, складних робіт по домашньому господарству.

Ефект від цієї так званої “рівності” і цілковито перекрученого бачення ролей, виділених жінці суспільством, був таким, що жінка досягла, крім своїх буденних компетенцій в колі сім’ї, право на доступ до грубої праці і зайняття професій, пов’язаних з ризиком. Тому жінки все частіше з’являлися в освітніх закладах, щоб розвиватись і приводити свій професійний рівень у відповідність до вимог сучасних наукових досягнень, незважаючи на те, що навчальні плани цих освітніх програм дбають про знання та повагу до разючої відмінності між обома статтями.

У віці після сорока жінки починають все менше уваги приділяти безперервному навчанню, зважаючи на особисті чи сімейні проблеми, чи різноманітні обставини, з якими їм доводиться стикатись в результаті непорозумінь, засвоєних у процесі попереднього життєвого досвіду у різні періоди.

Позитивним зрушенням є те, що молоді дівчата та жінки все більше залучаються до економічного, культурного і навіть політичного життя суспільства, приймаючи на себе відповідальність за ті складнощі, які випливають з їхньої інтеграції у різноманітні галузі, які вимагають енергії і здатності до прийняття рішень. Їхнє ставлення до соціальних ролей, які могли б виконувати жінки, різко змінилось, незважаючи на той факт, що жінки все ще мало представлені в правлячих структурах. Їхні очікування на предмет вдосконалення нинішньої ситуації є досить оптимістичними,

зважаючи на те, що в межах освітніх програм для дорослих зростає інтерес до вшанування фізіологічних (поведінкових) і навчальних здібностей обох статей.

Процес освіти дорослих у Румунії вимагає вдосконалення кількох аспектів. Існують песимістичні думки відносно того, що освіта для дорослих у Румунії все ще знаходиться у стані пошуку і соціальної та організаційної ідентичності.

Труднощі, які є результатом внутрішньої організації процесу, примножуються під впливом зовнішніх факторів, наприклад, вагомі зусилля робляться для розподілу фінансових ресурсів, необхідних для розвитку різноманітних навчальних програм для освіти дорослих, незважаючи на те, що й ринок праці потребує цих коштів нагально.

З іншого боку, великою проблемою постає те, що ці питання врегульовуються двома міністерствами: Міністерством освіти і науки та Міністерством праці, сім'ї та соціального захисту, дії яких дуже часто неузгоджені. Політика Міністерства освіти і науки концентрує свою увагу на освітньо-психологічних стратегіях навчання / розвитку людських ресурсів, в той час як інше міністерство зосереджується переважно на математичному компоненті освітніх програм.

Здається, ніби обидва міністерства взяли до уваги рекомендації Лісабонської конференції. Міністерство освіти і науки почало займатися “розвитком індивіда, який зміг би повністю реалізувати свій потенціал і прожити довге життя”, в той час як Міністерство праці, сім'ї і соціального захисту концентрує більше уваги на “розвитку економіки, запевняючи, що трудові навички відповідають рівню економічного і технологічного розвитку суспільства”. Так чи інакше, обидві мети знаходяться в намірах усіх цих програм, але різняться ступенем важливості залежно від того, хто виступає ініціатором програми.

Охарактеризувавши вичерпний перелік труднощів, яким протистоять ініціатори програм освіти дорослих, можемо зазначити, що:

- база даних попередніх програм або тих, що знаходяться в розробці, досі недостатньо розроблені і маловідомі для тих, хто може ними скористатись і отримати з них вигоду;
- недосконалість законодавства (наприклад, статус вчителя і статус вихователя, нещодавно закріплені у документах, які мають визначати систематичний процес навчання і розвитку якостей, необхідних педагогу у сфері освіти дорослих);
- брак висококваліфікованих фахівців у галузі психології та педагогіки дорослих (дослідження, проведене Румунським

національним дослідницьким центром показує, що загалом роль педагога виконується людьми, які не мають спеціальної освіти, необхідної для дидактичного успіху, а також, що більшість закладів освіти (понад 50%) вважають більш доцільним наймати фахівців у сфері майбутньої діяльності, але це впливає скоріше з практичного досвіду. Дидактичний досвід цінується лише 20% опитаних, а педагогічні навички роботи з дорослими вважаються важливим критерієм лише для 25% опитаних;

- на рівні взаємин викладач-студент зберігається тенденція управління дидактичним процесом лише з боку викладача, що виступає бар'єром для вільної ініціативи студентів до розкриття їх творчого потенціалу;
- підтримка змісту багатьох навчальних програм, незважаючи на всі зусилля, зроблені в напрямку прийняття поглядів, які мають включати освітні потреби дорослих і вимоги кваліфікацій, висунуті ринком праці, є недостатньою.

Подібні труднощі часто пов'язані з тим, що очікування, які висуваються до освіти дорослих, досі невизначені; вони не сконцентровані навколо однієї провідної ідеї, що нерідко доводить факт відмови від визначення точної мети (Іонат Ісак; цитується в Sava).

Незважаючи на перелічені труднощі, важливо відмітити, що програма реформи освітньої системи Румунії особливо бурхливого розвитку набула після 1998 року, що було спричинено рядом дій, позитивні результати яких стають видимими в усіх підсистемах освітньої системи і в усіх сферах, включаючи рівень освіти дорослих.

Поява таких позитивних зрушень підкреслює той факт, що політичні та управлінські чинники, залучені в процес, були обізнаними про складність вчинюваних дій і потребу корелювати спільними зусиллями для того, щоб поліпшити існуючу ситуацію.

Навіть при зміні форми правління, варто розглядати динаміку змін в сфері освітньої системи, яка іноді спадає, але в цілому реальний успіх було досягнуто; такими є реалії сучасного розвитку системи освіти в Румунії загалом, і процесу освіти дорослих зокрема.

Деякі досягнення привернули нашу увагу:

- підвищення інтересу до забезпечення розвитку європейських стандартів протягом навчання;
- формування концепції інклюзивної шкільної та професійної освіти з метою взяти до уваги відмінності між людиною та їх групами, які на даний момент можуть мати різні інтелектуальні та навчальні здібності.
- інновація і модернізація тенденцій дидактичного процесу на всіх рівнях:

*а) на стратегічному рівні:*

- навчання та розвиток людського потенціалу відповідно до нових вимог ринку робочої сили;
- перегляд концепцій, які лежать в основі плану дій програм освіти для дорослих;
- розробка і уточнення програм шляхом дослідження реальних інформаційних та навчальних потреб студентів;
- розробка проектування продуктів/результатів та детального розвитку навчального процесу;
- вдосконалення інформаційних послуг та ресурсів;
- уточнення та детальна регламентація статусу педагога у сфері освіти дорослих з метою реєстрації в Класифікаторі професій в Румунії;

*б) на змістовому рівні:*

- інформування студентів в певній галузі діяльності та розвиток різноманітних продуктивних навичок перестали бути єдиною ціллю навчального процесу, наразі особистісний розвиток, підвищення ініціативності та критичного мислення, оптимізація мовленнєвих навичок, сприяння колективній роботі також беруться до уваги;
- вибір змісту робиться на основі індивідуальних інформативних та навчальних потреб, на ряду з вимогами ринку праці;

*в) на рівні методології навчального процесу:*

- підвищення інтересу до інновацій та різноманітності методологій (критерій також відмічений за результатами досліджень, проведених Румунським національним дослідним центром, де висвітлено, що істотний відсоток викладачів, понад 29%, використовують інтерактивні матеріали та технічні методи в своїй професійній діяльності);
- інтенсифікація зусиль, спрямованих на покриття дефіциту викладачів психолого-педагогічного спрямування: шляхом впровадження різноманітних спеціальних навчальних модулів до існуючих навчальних програм підготовки майбутніх викладачів або шляхом організації професійних курсів на факультетах педагогічної і психологічної наук;

*г) на рівні оцінки навчальних програм:*

- удосконалення критеріїв, які використовуються в процесі оцінки навчальних результатів;
- фокусування на практичних навичках;
- винагороджування в процесі оцінювання досягнень зміни поведінки, яка не була б жорстокою чи інертною, а в той же час сприяла б відповідальності, співпраці та єдності, взаємодії, креативності, творчого потенціалу та ініціативності.

В цьому місці важливо було б знов наголосити на тому, що досягнення, зазначені вище, проаналізовані в нашій статті лише з точки зору педагогічної прогностики. Таким чином, загальне уявлення, висвітлене в цій короткій презентації, має на меті лише вказати частину аспектів, характерних для розвитку освіти дорослих в Румунії після 1989.

Отже, освіта протягом життя виступає пріоритетом в освітній та навчальній політиці Румунії та є шляхом відновлення корінного румунського суспільства. Слідуючи цій концепції у відповідь на Меморандум Ради Європи, виданий у 2000 році, була розроблена важлива стратегія розвитку системи освіти Румунії: Освіта впродовж усього життя – пріоритет освітньої політики в Румунії.

Дуже важливо відмітити, що ці зміни зумовлені не лише необхідністю структурно і функціонально співвідносити систему освіти Румунії з європейською, а також внутрішніх процесах розвитку, оптимізації та інновації освіти дорослих задля задоволення вимог ринку праці.

На нашу думку, цей феномен є адекватним існуючій соціальній системі цінностей, був модифікований шляхом вилучення комуністичної організації та індивідуального переосмислення свободи для його виявлення та вираження.

В такому новому контексті індивід може обрати максимум переваг для розкриття власного навчального потенціалу.

Розкриваючи цю перспективу, програми освіти дорослих можуть впровадити не лише *соціальну користь*, яка уможливить прогрес румунського суспільства, а також *особисту вигоду*, яку кожен зможе реалізувати шляхом задоволення індивідуальних досягнень, які особа відкриє і отримає користь від свого потенціалу.

#### **Список використаних джерел**

1. European Council (2003). The Implementation of permanent educational strategies in Europe. A report on the progress registered following the Council in 2000, regarding permanent education, elaborated by the European Training Foundation – ETF) on the request of the European Council (3rd of October 2003);
2. Ministry of Education (2005). Appendix to the Minister's order no 3928 from 21st of April 2005 regarding the quality of educational services within the higher education.
3. Ministry of Education (2005). Trainer's status. Accessed from Internet on 20th September 2005, <www.edu.ro>.
4. Ministry of Education (2005). The status of the pedagogical practice mentor. Accessed on 28th of September, 2005 <www.edu.ro>.



5. Neculau, A. (2004). The adults' education: Romanian experiences. Iasi, Polirom Publishing House.
6. Petrescu, I.C. (1929). School and life, Bucharest, House of Schools Publishing House;
7. Sava, S. and Matache, M. (2003). A portrait of adults' education in Romania. Accessed from Internet on 2nd of November 2005 <<http://www.irea.uvt.ro/portreeng.doc>>.
8. Liliana EZECHIL "A Short Presentation of Adult Education in Romania: A Psychopedagogical Perspective".
9. Sava, S. (2001). Adults' education in Romania: Educational, cultural and social politics. The volume of the first National Conference on Adults' Education, Timisoara, The Almanack of Banat Printing House.
10. Schifirnet C. (1997). Changing Adults' Education. Bucharest, Fiat Lux Printing House.

A description of the context is provided and some of the elements, which are specific to the Romanian context, are emphasized this way. At a moment, references to the educational policy, professional development, individual needs and social pressures are brought into discussion. In the end, this paper takes a closer look at some ideas for the improvement of the present situation in Ukraine.

**Key words:** Adult education, adult education in Romania, LLL programs.

*Отримано: 24.02.2010*

УДК 316.6 (045)

*М.Ю. Луценко*

## **Фрустрація потреби у власності як чинник ціннісно-сміслових деформацій**

У статті розглядається потреба у власності як інстинктивна, базова потреба людини, що сприяє її самозбереженню, самовизначенню, саморозкриттю та самореалізації; виділяються рівні реалізації даної потреби та аналізуються наслідки її фрустрації для розвитку ціннісно-сміслові сфери особистості й суспільства.

**Ключові слова:** потреба у власності, фрустрація, цінності.

В статье рассматривается потребность в собственности как инстинктивная, базовая потребность человека, которая способствует его самосохранению, самораскрытию и самореализации; выделяются уровни реализации данной потребности, анализируются последствия ее фрустрации для развития ценностно-смысловой сферы личности и общества.

**Ключевые слова:** потребность в собственности, фрустрация, ценности.

На сучасному етапі свого розвитку українське суспільство переживає досить складний період. Досі тривають процеси реконструкції та перебудови, розпочаті зі здобуттям Україною незалежності. Трансформації, що охопили всі сфери буття нашого суспільства, мають як позитивні (введення засад демократичного устрою держави; впровадження свободи слова і свободи вибору; перехід до ринкових відносин та ін.), так і негативні (соціальна та політична нестабільність, стан аномії, деформація ціннісно-смыслові сфери) наслідки. Ці явища активно обговорюються в засобах масової інформації, досліджуються науковцями (Є.І. Головаха, О.Г. Злобіна, О.А. Донченко, Н.В. Паніна, Ю.В. Романенко, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко та ін.), підтверджуються соціологічними опитуваннями (зокрема, опитуваннями Інституту соціальної та політичної психології АПН України, результатами “Європейського соціального дослідження” (ESS) та ін.).

Масштабні зміни устрою сучасного українського суспільства, які обумовлюють його культурні, соціальні та економічні особливості, відбуваються насамперед через трансформацію й перебудову економічної системи, ядром якої виступає власність.

Власність як соціальний інститут визначає мету та функції багатьох суспільних процесів і установ, регулює поведінку та взаємодію соціальних суб’єктів суспільства у сфері виробництва, визначає характер виробничих і господарчих відносин. Вона пов’язана з оцінками значення праці, багатства, накопичення тощо та зі ставленням членів суспільства до зазначених явищ.

В економічній науці категорія власності визначається як така, що відображає відносини між людьми з приводу володіння, присвоєння, розпорядження та користування майном, фінансовими засобами чи продуктами інтелектуальної творчості (В.А. Коноплицький, А.І. Філіна) [15].

Отже, відносини власності відіграють важливу роль не лише в економічній сфері, але й в психологічному розумінні сутності людини, в них здійснюється самореалізація особистості, яка виявляється як у діяльності, так і у ставленні до інших людей (В.В. Москаленко) [5].

Саме тому важливим є науковий аналіз даної проблеми з точки зору психології, зокрема дослідження й вивчення впливу потреби у власності на становлення та розвитку окремої особистості і суспільства вцілому.

Теоретичне осмислення проблеми власності починається з витоків світової філософії й пов'язане з іменами таких мислителів, як Т. Гоббс, Г.В. Лейбніц, Ш. Летурно, Дж. Локк, Б. Спіноза, І.Г. Фіхте та ін.

У психологічному аспекті проблема власності, її сутнісні характеристики, зміст та структура розглядається насамперед в рамках економічної психології (Н.М. Дембицька, А.Л. Журавльов, А.І. Кітов, С.В. Малахов, В.В. Москаленко, В.Д. Попов).

Теоретичне вивчення проблеми потреби у власності певною мірою отримало розвиток в працях З. Фрейда (потреба у власності як несвідоме, інстинктивне утворення), Е. Фрома (потреба у власності, у володінні як один з ключових векторів особистісного розвитку), В. Джеймса (представленість власності в структурі особистості), Г. Олпорта (потреба у власності як потреба у “розширенні” власної особистості) [14].

На думку багатьох авторів (Р. Пайпс, Ш. Летурно, Ж. Сімон, З. Фрейд та ін.), потреба у власності є інстинктивною, базовою потребою людини, яка сприяє її самозбереженню, самовизначенню, саморозкриттю та самореалізації [1; 6; 14].

Так, В. Джеймс стверджував, що “я” людини є загальною сумою всього, що вона може назвати своїм – не лише її тіло та сили її душі, а й її одяга та будинок, жінка та діти, предки та друзі, репутація та результати її праці, яхта та банківський рахунок. В кожному разі втрати чогось, що нам належало, залишається відчуття зменшення нашої особистості [6].

На думку Е. Фрома, наше “я” є найбільш важливим об’єктом, на який спрямоване наше почуття власності, оскільки воно включає в себе наше тіло, ім’я, соціальний статус – тобто все, чим ми володіємо (включаючи наші знання), наші уявлення про самих себе й той образ, який ми бажаємо створити про себе у інших людей [11, с. 125].

Ж. Сімон характеризував власність як певне продовження свободи, як егоїстичне поширення особистості на річ, що не має власного достоїнства, але водночас є частиною достоїнства її власника [1, с. 15].

С.Л. Рубінштейн у своїх працях зазначав, що те, що людина вважає своїм, значною мірою визначає й те, ким є вона сама [7].

Отже, потреба у власності – це потреба в певному (переважно матеріальному) ресурсі, який збільшує можливості суб’єктної й особистісної самореалізації людини [13].

Роль потреби у власності в загальній ієрархії людських потреб яскраво простежується на прикладі піраміди потреб А. Маслоу. Задоволення потреби у власності є важливою складовою задоволення потреб фізіологічного рівня (у їжі, у власній території) та потреби в безпеці (наявність власної домівки, ресурсів для власного захисту і виживання за будь-яких умов – одяг, амулети, ліки, зброя тощо). Задоволення потреби у власності також частково забезпечує задоволення потреби в повазі (ствердження та визнання людини через обсяг та рівень її власності, які часто асоціюються в суспільстві з рівнем особистих досягнень, з певним соціальним статусом).

Отже, реалізація потреби у власності відбувається на декількох рівнях.

Відповідно до значимості для особистісного розвитку людини представлених атрибутами власності ресурсів, що збільшують можливості її суб'єктивної й особистісної самореалізації, можна виділити такі рівні реалізації потреби у власності:

1) власність на територію – найголовніший, базовий рівень даної потреби, що виявляє себе насамперед у так званому “територіальному інстинкті” [8] – у внутрішній, інстинктивно зумовленій необхідності власної території і простору, які дають змогу людині виразити та ствердити себе у зовнішньому світі, усамітнитись, відновити свої внутрішні ресурси, позбавитись зовнішнього тиску (оцінок, норм, стандартів і т.д.) і зрозуміти своє Я – тобто забезпечує основу почуття власної гідності, вартості та самоцінності;

2) власність на об'єкти, які забезпечують задоволення базових фізіологічних та психологічних потреб (у їжі, безпеці та ін.), – є передумовою здорового фізичного, психічного і психологічного розвитку людини; забезпечують її активність, спрямованість на саморозкриття та самореалізацію;

3) власність на об'єкти самоствердження особистості у суспільстві чи певній групі – “статусні” речі, предмети розкоші, які дозволяють людині продемонструвати своє соціальне положення, свої досягнення та здобутки, певним чином виразити свою індивідуальність.

Фрустрація (за С. Розенцвейгом) має місце тоді, коли організм зустрічає більш чи менш нездоланні перешкоди на шляху задоволення певної життєвої потреби. М.Д. Левітов розуміє фрустрацію як стан людини, що виражається в характерних особливостях переживань та поведінки й зумовлюється об'єктивно нездоланними (або такими, що розуміються так суб'єктивно) труднощами, які виникають на шляху досягнення мети. Ф.Б. Березін та К.Д. Соколова визначають фрустрацію як психічний стан, що виникає при

блокаді задоволення значимих потреб та проявляється у відчутті невдоволення і психічної напруги, спричинених неможливістю реалізувати ті чи інші цілі [12, с. 5; 9, с. 11].

Отже, фрустрація як особливий психологічний стан може призводити до функціональних та структурних змін особистості, іноді навіть патогенного характеру.

Так, фрустрація фізіологічних потреб у сні або у відпочинку може викликати сонливість, втому, зниження активності, можливо, навіть лінощі та летаргію, або призвести до психічних і психофізіологічних розладів (виникнення слухових чи зорових галюцинацій, дезорієнтацію у просторі та ін.), до фізичного виснаження, а в крайніх випадках – до летального кінця.

Наслідки фрустрації потреби у власності варіюються в залежності від того, який рівень реалізації цієї потреби блокується певними зовнішніми чи внутрішніми умовами. Так, блокування базової потреби у наявності власної території та власного простору може призводити до підвищеної дратівливості, агресивності, зневіри у власних силах, до виникнення ряду екзистенційних порушень (втрати осмисленості власних вчинків і дій, втрати соціального інтересу, деформації ціннісної системи), які знаходять своє вираження у самогубствах, втечі від реальності (інтернет-адикції, наркоманія, алкоголізм), делінквентній поведінці.

Яскравим прикладом наслідків масової фрустрації потреби у власності на суспільному рівні є ті процеси, які відбуваються в сучасному українському суспільстві: власницькі потяги громадян, звільненні від тривалої депривації, проявляються у запеклій боротьбі за власність, у всеохоплюючому прагненні до накопичення та збагачення, у домінуванні матеріальних цінностей [13].

Дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості та суспільства вітчизняними (О.Г. Асмолов, О.О. Бодальов, Б.С. Братусь, Г.О. Вайзер, Ф.Є. Василюк, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв, М.М. Слюсаревський, Т.М. Титаренко, В.Е. Чудновський, Ю.Ж. Шайгородський та ін.) і зарубіжними (Р. Мей, Ж. Нюттен, К.Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) психологами, філософами (М.О. Бердяєв, М.С. Каган, В.П. Тугарінов, А. Камю, М. Хайдеггер та ін.) та соціологами (А.О. Ручка, І.А. Суріна, В.Б. Ольшанський, В.О. Ядов, М. Вебер, Е. Дюркгейм, М. Рокич, Н. Смілзер, Ш. Шварц та ін.) акцентують увагу на тому, що саме ціннісно-сміслові утворення є основними конструюючими одиницями свідомості особистості та визначають головні й відносно постійні відношення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе.

Ціннісно-сміслова сфера особистості складається в процесі соціалізації в результаті співставлення власних потреб, мотивів, інтересів, переконань людини з суспільними вимогами, нормами, ідеалами. На кожному етапі життя у людини, виходячи з соціальних цінностей чи біологічних потреб, повинні з'являтися деякі цілі життєдіяльності, для реалізації яких необхідне розуміння (або навіть відчуття) їх смислу. Відсутність осмисленості цілей дезорганізує всю систему цінностей, роблячи поведінку людини або "автоматизованою", заснованою на очікуваннях оточуючих, або нецілеспрямованою, часто суперечливою, можливо навіть девіантною (Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв, В. Франкл та ін.).

Фрустрація певних значимих для людини біологічних чи соціально зумовлених потреб спричинює надмірну зосередженість особистості на задоволенні саме цієї потреби (за С. Розенцвейгом), що "зміщує" цілі життєдіяльності людини і позбавляє їх осмисленості, дезорганізуючи таким чином всю систему її цінностей, змінюючи вектор діяльності і розвитку [12].

Слід зазначити, що при аналізі розвитку ціннісно-сміслової сфери важливим є питання щодо визначення критеріїв норми та аномалії даного розвитку. Це питання в психологічній літературі є ще відкритим і не має чіткого визначення.

Грунтуючись на основних положеннях суб'єктно-орієнтованого підходу (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, А.Л. Журавльов, В.О. Татенко та ін.) ми вважаємо, що критерієм норми може виступати рівень суб'єктності спільноти (або особистості), тобто їх внутрішня активність, спрямованість на самореалізацію, творчий характер життєдіяльності, відчуття внутрішньої відповідальності за власне життя та за ті суспільні процеси, що відбуваються навколо.

Виходячи з цього, аномальний розвиток ціннісно-сміслової сфери – це такий розвиток, що придушує суб'єктне самоздійснення особистості та спільноти, веде до спотворення його суті й тим самим приводить їх до від'єднання, відриву від всезагальної родової сутності. В результаті такого розвитку виникають деформації ціннісно-сміслової сфери як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях, основними ознаками яких є:

- звуження ціннісно-сміслової сфери (низький рівень осмисленості власних цілей та власного життя загалом; високий ранг матеріальних, гедоністичних цінностей та цінностей влади; наявність нереалістичних життєвих цілей);
- фіксація мотивів: домінуюча установка на споживання та накопичення, спрямованість на досягнення особистого добробуту за шаблоном зразком (кар'єра, гроші, визнання);

- паразитична установка на існування за рахунок інших: ставлення до інших як до засобу досягнення власних бажань, виражений егоцентризм;
- неадекватна оцінка власних сил та можливостей (критичний (занадто низький або занадто високий) рівень самооцінки);
- переадресація відповідальності за події власного життя на інших (на близьких, на суспільство, на державу і т.д.), нездатність до самопроекування власного майбутнього;
- емоційна нестійкість: підвищена агресивність і дратівливість, схильність до депресивних станів.

Фрустрація потреби у власності, яка виражається насамперед у відсутності або зменшенні рівня власності та у звуженні можливостей споживацької активності (зокрема й демонстративного споживання), спричинює такі механізми змін ціннісно-сислової сфери:

1) на екзистенційно-мотиваційному рівні: з'являється гостре переживання знедоленості та несправедливості, яке, за О.А. Гулевич [3], призводить до виникнення негативних почуттів, зокрема злості та заздрості. Злість впливає на спрямування атрибутивних процесів – людина стає “інтуїтивним обвинуватцем”, бажає помститися і покарати винних. Відбувається переадресація відповідальності (зміна локусу контролю) та формується установка на паразитичне існування за рахунок інших. Заздрість, у випадку болючого та стійкого переживання успіху інших або власної неспроможності отримати бажане, набуває форми установки на досягнення тієї цілі, яку вже реалізував хтось інший [4], тобто людина прагне до чужих цілей, втрачаючи тим самим особисту ідентичність та особисті смисли життєдіяльності;

2) цільовий рівень: зростає значення матеріальних цінностей, відбувається фіксація на набутті власне предметів власності – це призводить до неосмисленості цілей та шляхів їх досягнення, що звужує ціннісно-сислову сферу і гальмує особистісний розвиток, так як людиною просто ігнорується можливість реалізації себе в інших сферах та на інших рівнях;

3) на рівні самооцінки і самоприйняття: виникає відчуття власної нікчемності та соціальної відторгненості, які спричинюють зниження самооцінки і переживання комплексу неповноцінності. Останній, за А. Адлером [14], в своєму патологічному прояві гальмує корисну активність людини, робить її депресивною та нездатною до розвитку. Як реакція захисту на комплекс неповноцінності, може виникати також комплекс переваги, що проявляється у бажанні влади й агресії, у відсутності соціального інтересу, у нереалістичних життєвих цілях.

Отже, тривала та систематична фрустрація потреби у власності спотворює розвиток ціннісно-сміслової сфери як окремої особистості, так і спільноти загалом і призводить до виникнення ряду ціннісно-сміслових деформацій.

Наслідки фрустрації потреби у власності проявляються по-різному у різних груп людей в залежності від того, який саме рівень реалізації даної потреби є фрустрованим, які суспільні цінності та норми прийняті ними як провідні, головні цінності життя, від того, чи був цей процес прийняття свідомим та осмисленим, а також від того, які цінності та ідеали пропагує їх найближче оточення.

### **Висновки**

1. Відносини власності відіграють важливу роль не лише в економічній сфері, але й в психологічному розумінні сутності людини, в них здійснюється самореалізація особистості, яка виявляється як у діяльності, так і у ставленні до інших людей.

2. Потреба у власності є інстинктивною, базовою потребою людини, яка сприяє її самозбереженню, самовизначенню, саморозкриттю та самореалізації.

3. Відповідно до значимості для особистісного розвитку людини представлених атрибутами власності ресурсів, що збільшують можливості її суб'єктивної й особистісної самореалізації, можна виділити такі рівні реалізації потреби у власності: власність на територію як найголовніший, базовий рівень потреби у власності; власність на об'єкти, які забезпечують задоволення базових фізіологічних та психологічних потреб; власність на об'єкти самоствердження.

4. Фрустрація є особливим психічним станом, який виникає при блокаді задоволення значимих потреб, проявляється у відчутті невдоволення й психічної напруги, спричинених неможливістю реалізувати ті чи інші цілі та може призводити до функціональних й структурних змін особистості.

5. Фрустрація потреби у власності, яка виявляється насамперед у відсутності або зменшенні рівня власності та у звуженні можливостей споживацької активності, може спричинювати зміни ціннісно-сміслової сфери на декількох рівнях (на екзистенційно-мотиваційному, цільовому, на рівні самооцінки і самоприйняття), що призводить до виникнення ціннісно-сміслових деформацій, основними ознаками яких є: звуження ціннісно-смілової сфери, фіксація мотивів накопичення та споживання, паразитична установка на існування за рахунок інших, неадекватна оцінка власних сил та можливостей, переадресація відповідальності.

6. Дослідження й аналіз впливу фрустрації потреби у власності на розвиток ціннісно-смілової сфери поглибить розуміння



механізмів і процесів, що лежать в основі цього розвитку, й відкриє нові можливості практичної роботи з ціннісно-смысловими утвореннями.

7. Подальше психологічне вивчення проблеми реалізації потреби у власності на індивідуальному й суспільному рівнях є важливим аспектом дослідження психологічних механізмів та чинників становлення ціннісно-смыслові сфери особистості й суспільства.

#### Список використаних джерел

1. Ахвледіани А.А. Собственность; Власть; Политика / А.А. Ахвледіани, А.Н. Ковалев – М., 1996. – 280 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Гулевич О.А. Направления изучения представлений о справедливости / О. А. Гулевич // Вопросы психологии, 2003. – №3. – С. 123-132.
4. Каропова Э. В. Феномен зависти: палач и жертва в одном чувстве / Э. В. Каропова. – Херсон: Херсонський державний унів-т, 2009. – (Актуальні проблеми практичної психології).
5. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / В.В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2006. – №3. – С. 3-16.
6. Пайпс Р. Собственность и свобода: [Пер. с англ.] / Пайпс Ричард; Кол. авт. Московская школа политических исследований. – Москва: Серии б/и, буква Б, 2000. – 415 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / авт. коммент. и послесловия: А.В. Брушлинский (сост., авт.коммент.и послесловия), К.А. Абульханова-Славская (сост., авт. коммент.и послесловия). – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.
8. Рыжиков А.И. Феномен территориальности в психике человека / А.И. Рыжиков // Вопросы психологи. – 1991. – №6. – С. 167-173.
9. Соколова Е.Д. Эмоциональный стресс: психологические механизмы, клинические проявления, психотерапия / Е.Д.Соколова, Ф.Б.Березин, Т.В.Барлас // MateriaMedica. – 1996. – № 1(9). – С. 5-25 (с сокращ.).
10. Украинское общество в европейском пространстве / Под ред Е. Головаха, С. Макеев. – К.: Институт социологии НАН Украины; Харьковский национальный ун-т им. В.Н.Каразина: Фолиант, 2007. – 273 с.
11. Фромм Э. Психоанализ и религия; Искусство любить; Иметь или быть?: Пер. с англ. – Киев: Ника-Центр, 1998. – 400 с.

12. Фрустрация: Понятие и диагностика / Сост. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.
13. Хазратова Н.В. Психологічна природа почуття власності / Н.В. Хазратова // Соціальна психологія. – 2009. – №5. – С. 103-110.
14. Хьелл Л. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 607 с.
15. Экономический толково-терминологический словарь [сост. Коноплицкий В.А. и др.]. – К.: КНТ, 2007. – 624 с.

The article discusses the need for the property as an instinctive, basic human requirement, which contributes to human self-preservation, self-revelation and self-actualization; levels of realization of this need are distinguished, the effects of its frustration for the development of value-semantic sphere of the individual and society are analyzed.

**Key words:** need for property, frustration, values.

*Отримано: 5.03.2010*

**УДК 155.2 + 155.5**

*Д.В. Луцикова*

## **Цінність саморозвитку особистості в інформаційному суспільстві**

Стаття присвячена розгляду цінності саморозвитку особистості в інформаційному суспільстві в двох аспектах: її суспільний та індивідуальний духовний потенціал і її реалізація на рівні активності окремої особистості.

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, цінності, саморозвиток особистості, самоперетворювальна активність, духовність, схильність до самозмінювання, континуально-ієрархічна структура особистості.

Статья посвящена рассмотрению ценности саморазвития личности в информационном обществе в двух аспектах: ее общественный и индивидуальный духовный потенциал, и ее реализация на уровне активности отдельной личности.

**Ключевые слова:** информационное общество, ценности, саморазвитие личности, самопреобразовательная активность, духовность, склонность к самоизменению, континуально-иерархическая структура личности.

Незважаючи на те, що власне інформаційного суспільства у “чистому вигляді” не існує [6], сьогодні в різних країнах світу існують програми розвитку інформаційного суспільства (наприклад, в Україні Закон “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства України на 2007-2015 роки”), розроблено Етичний кодекс для інформаційного суспільства (ООН, 2007 р.), інтенсивно розвивається міждисциплінарний дискурс з проблем означеного суспільства, одним із напрямків якого є соціально-аксіологічний аспект його розвитку – сучасні цінності та ідеали, формування, зміст і ієрархізація цінностей окремої людини. З одного боку, існують концепції, які оптимістично розкривають вирішення зазначеної проблеми (наприклад, концепція креативної цінності [3]). З іншого – є загрозливі наукові прогнози, що відштовхуються від негативних зсувів у ціннісній колективній свідомості та суперечливих процесів сучасного суспільного розвитку (феномен квазідуховності (В.М. Писчиків, М.М. Холін), загроза поділу людей на “особистостей” та “індивідів” (Н. Луман), трактування глобалізації як “продукту індивідуалізованого суспільства”, що супроводжується детрадиціоналізацією, фрагментацією цивілізації і становить своєрідний варіант тоталітарного управління (З. Бауман, А. Гідденс) тощо).

Вже очевидним є те, що характерними цінностями інформаційного суспільства є інформація, знання, та час як ресурс, включений у процес їх отримання і створення (Д. Белл, Р. Брейтенштейн, А. Етціоні, М. Кастельс, О. Кішида, Й. Масуда, Ф. Фукуяма тощо), а суспільним ідеалом визнається людина, що вміє самостійно управляти інформаційними потоками у мінливому середовищі, здобувати й структурувати інформацію, перетворювати та надавати їй форму знання [3]. Такий вид активності та її специфічна організація мають за основу перетворення й конструктивне ставлення до змін як атрибуту поля життєдіяльності, а це, в свою чергу, передбачає наявність у особистості розвиненої креативної здатності. Оскільки творчість розгортається як процес саморозвитку діяльності (Д.Б. Богоявленська) і охоплює всі рівні людського буття – від самовдосконалення, взаємин і соціокультурних та духовних цінностей до діяльності та виробництва, органічним для інформаційного суспільства є визнання такої цінності як саморозвиток особистості. Якщо власне ствердження не визиває сумніву, то духовний заряд, потенціал і реалізація даної цінності, визначення її “ціннісного вектору” в контексті зв’язку з аксіологічними проблемами розвитку інформаційного суспільства потребують осмислення.

Отже, метою даної статті є розкриття неоднозначності онтологічного статусу цінності саморозвитку особистості в

інформаційному суспільстві, можливостей його визначення та розгляд даної цінності в аспекті її реалізації на рівні індивідуальних проявів самоперетворювальної активності особистості.

Насамперед, уточнимо зміст поняття *саморозвитку* особистості. Сама здатність до саморозвитку визначається як родова здатність людини, яка зумовлює її психічний розвиток (Г.С. Костюк, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, В.О. Татенко та ін.). У більш узагальненому значенні це здатність до розвитку, зміни, перетворення функціональних і змістовних структур власної психіки з метою більш досконалої взаємодії з внутрішнім і зовнішнім світом (В. Данченко). Теоретико-методологічний аналіз свідчить про те, що головна лінія розуміння саморозвитку пов'язана із поняттями особистісного зростання, самовдосконалення, прогресивного змінювання, самоактуалізації тощо (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, Г.С. Костюк, Л.М. Кулікова, А. Маслоу, К.Р. Роджерс, С.Л. Рубінштейн та ін.). Так, за С.Л. Рубінштейном, робота над собою (саморозвиток) передбачає формування особистістю у себе певних якостей, не є самоціллю, а допомагає досягати життєво необхідних цілей [8]. Г.С.Костюк вважав закономірністю в процесі розвитку особистості появу у неї прагнення до самовиховання і вдосконалення. Він зазначав, що, починаючи з підліткового віку здатність “усвідомлено працювати над собою”, “створювати себе” відіграє головну роль у розвитку людини [4, с. 115-116]. К.О. Абульханова-Славська у розвитку особистості виділяє вищий рівень – самовизначення її життя, на якому вона виступає повноцінним суб'єктом життєдіяльності, будує своє життя власними силами і змінює, розвиває себе як суб'єкта [1].

Аналіз літератури показує, що можна виділити широке й вузьке розуміння саморозвитку особистості. Так, у широкому значенні саморозвиток і є розвитком психічного, тобто розвиток розуміється як саморозвиток (С.Д.Максименко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та ін.). Широке розуміння виникає у контексті синергетичного підходу до вивчення людини і світу в цілому (П.В. Лушин, І.Р. Пригожин). При вузькому розумінні під саморозвитком мається на увазі більш-менш усвідомлена робота людини над собою, над змінюванням і удосконаленням своїх психічних якостей, цілі якої включені до цілісної системи її життєвих потреб, цінностей, мотивів, цілей тощо (К.О. Абульханова-Славська, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн). Проте і при вузькому розумінні саморозвиток є феноменом, який тільки ідеально може виступати окремою категорією по відношенню до розвитку, а у реальному житті він становить єдине ціле із розвитком.

Різне розуміння саморозвитку особистості існує і в аспекті позитивності / негативності змін як його результатів. Існує думка, що саморуйнування також є варіантом саморозвитку (Л.О. Худорошко). Однак проблема позитивності / негативності саморозвитку ускладнюється, коли розглядається не стільки у межах дихотомії *самовдосконалення – саморуйнування (деградація)*, скільки у ціннісній площині *духовність, вселюдськість – прагматичність, індивідуалізм*.

Як цінність саморозвиток особистості представляє такі особистісні орієнтири, що будуються на ідеалах особистісного зростання, самоактуалізації, багатоаспектного (тіло, психіка, дух) и різноманітного (у різних галузях діяльності) вдосконалення, відповідальності за власний гармонійний розвиток, сприяння розвитку інших та вдосконалення життя й світу шляхом власних трансформацій. Таке розуміння будується на аксіоматичному прийнятті того, що істинна творчість і самотворіння як одна з її форм детермінуються духовною здатністю людини (Д.Б. Богоявленська), а активності, в якій виражається особистісна свобода, іманентно притаманні конструктивність і спрямованість на морально-позитивний результат (Г.О. Балл, О.П. Єлісеєв).

У сучасному суспільстві можна констатувати саморозвиток особистості як ціннісну тенденцію. Але якщо розглядати цю цінність не в двовимірній системі, де як координати виступають “величина” її реалізації та час, витрачений на неї, а додати ще третю координату – духовність як вищий рівень саморегуляції (Д.О. Леонтьєв), то далеко не кожен саморозвиток буде мати місце в такій системі. Існує безліч форм реалізації самоперетворювальної активності, які перебувають поза духовним змістом (наприклад, самовиховання може носити суто прагматичний характер, пов’язаний із почуттям переваги, а самоосвіта може бути спрямована на те, щоб стати найкращим зломщиком сейфів). Проблема в тому, що відповідальність за включення цієї третьої координати несе тільки особистість і суспільство з його постмодерним світоглядом і ціннісною позицією не відіграє на потрібних етапах особистісного становлення тої ролі, що раніше. В умовах відсутності єдиної абсолютної істини (єдиного критерію правильності суджень [цит. за: 6]), релятивізму і суб’єктивізму стосовно основоположних цінностей [7], зламу традицій, детермінації спрямованості особистості її внутрішньою свободою, акцентування на особистісному самовираженні, високої індивідуалізації цінностей, домінування особистісного над соціальним тощо [6] саме на особистісну свободу людини доводиться основне духовне-ціннісне навантаження, що, в свою чергу, розкриває значення цінності саморозвитку в сучасному суспільстві.

У той же час зазначена цінність є однією з “найуразливіших”, оскільки будеється на розгортанні родової здатності людини, природної потреби, ключової характеристики особистості, та підлягає у процесі свого формування всіляким негативним впливам з боку сучасного соціуму (вплив квазідуховних цінностей, віртуального середовища, маніпуляція засобами ІКТ тощо [6; 7]).

“Вразливість” цінності саморозвитку особистості обумовлена і змінами в ієрархізації духовних і соціальних цінностей суспільства та ціннісних орієнтацій індивідуальної свідомості. Відхід від визнання так званих традиційних загальнолюдських цінностей як абсолютних, що повинні перебувати на вершині ієрархії цінностей (це визнання є актом вільного вибору самого суб’єкта), несе в собі ризик підміни ціннісної основи суспільства квазідуховністю, яка переймає функції справжньої духовності [7]. Між тим, тільки визнання свободи вибору особистості у створенні і реалізації цінностей може привести до вищих рівнів її духовного розвитку, і через це – всього людства в цілому. З цього приводу Д.О.Леонтьєв зазначає, що там, де є ієрархія і зумовленість, там не може бути самостійного вибору особистості, реальної свободи, а, відтак не може бути істинної духовності. Однак вчений також підкреслює, що ці закономірності мають місце на рівні існування буттєвих вищих цінностей (істина, добро, краса, справедливість тощо (А. Маслоу)), які притаманні людям, що досягли високого рівня розвитку – особистісної зрілості і певної якості буття [5]. Звісно, що на цьому рівні, у вимірі буттєвих цінностей постмодерна установка стосовно свободи вибору і власної системи ціннісних координат набуває зовсім іншого значення.

Неієрахічність, альтернативність, внутрішня свобода повинні слугувати розвитку духовних і соціальних цінностей та духовності взагалі. Вони мають бути відкриті просторово-часовому діалогу (М.М. Бахтін), крізь який відбуваються процеси інтеграції, транскультурації (М.Н. Епштейн), розвитку культурної різноманітності з опорою на самобутність власної культури (Ж. Бодрийяр, М. Кастельс, У. Ешбі та ін.), розширення свідомості, трансценденції особистості. Але аж ніяк не бажано, щоб зазначені явища сприяли перетворенню духовності в квазідуховність і деієрархізації всієї системи цінностей [7]. Проблема в тому, що утримувати відповідний розвиток ціннісного аспекту буття у потрібному річищі в умовах ствердження нових смислів практично не представляється можливим. Духовність може бути механізмом саморегуляції тільки у зрілої особистості [5]. А процес формування цієї зрілості відбувається в суспільстві, цінності якого виступають зверх-системою по відношенню до індивідуальних цінностей. Саме тому постмодер-

ністські ціннісні тенденції викликають тривогу і несуть, поряд із позитивним потенціалом розвитку, загрозу руйнування духовної основи людства.

Отже, ціннісне самовизначення суб'єкта може бути реалізованим в актах особистісної свободи, що розуміється як вища можливість гармонійного розгортання можливостей особистості і є атрибутом духовно зрілої людини [2], а може бути індивідуалістичним вибором з його егоїстичною природою, нездатністю вийти за межі свого "Я", з опорою на зовнішню мотивацію та тенденцією споживання (будь то матеріальні об'єкти або культурні форми й статусні стани).

Але не тільки духовне наповнення визначає онтологічний статус цінності саморозвитку особистості. Її існування само по собі можливе тільки як прояви самоперетворювальної активності, що може стати своєрідним "модусом" життєдіяльності особистості. Відомо, що будь-які цінності "працюють" тільки якщо відображуються у певних структурах особистості (М.К. Мамардашвілі), а утворення останніх відбувається виключно в реалізації активності, у діях та вчинках.

У наших дослідженнях була здійснена спроба вивчення саморозвитку особистості на рівні індивідуальних проявів самоперетворювальної активності у сфері особистісної самореалізації (С.І. Кудінов). Ми припустили, що на рівні властивостей особистості стосовно саморозвитку існує певна схильність до активності, головним продуктом якої є зміни в вихідному стані суб'єкта та його діяльності (П.В. Лушин) – *схильність до самозмінювання*. Конкретно психологічний зміст цієї властивості полягає в стійкому прояві конструктивної адаптивної і неадаптивної активності, яка спрямована на самостійне ініційоване суб'єктом здійснення змін, перетворень власних психічних якостей і поведінки. Як методологічна основа вивчення схильності до самозмінювання була обрана концепція континуально-ієрархічної структури особистості (О.П. Саннікова), що ґрунтується на уявленні про особистість як макроструктуру, яка включає три основних і два проміжних рівні (т.з. зони перетину): I. Формально-динамічний рівень – характеристики форми й динаміки психічної активності; зона перетину – якісний рівень – когнітивні, емоційні, регулятивні та поведінкові аспекти психіки; стійки переживання; II. Змістовно-особистісний рівень – спрямованість, інтереси, потребо-мотиваційна сфера; зона перетину – актуальний досвід, актуальні переживання; III. Соціально-імперативний рівень – уявлення про мораль, морально-етичні норми, знання про суспільство і культуру, пласт змістовних психологічних структур, що регулюють поведінку людини в суспільстві та засвоюються нею в процесі соціалізації [9, с.133].

У зазначеній концепції принцип континуальності, недискретності структури особистості реалізується і на рівні окремих її властивостей. Отже, з позицій континуально-ієрархічного підходу до структури особистості та її властивостей схильність до самозмінювання можна розглядати як цілісну властивість, що по-різному виявляється на всіх рівнях особистісної організації. На формально-динамічному рівні вона проявляється у характеристиках ергічності, форми й динаміки активності, спрямованої на змінювання особистістю самої себе. Зміст якісного рівня складають ті компоненти схильності до самозмінювання, які несуть інформацію про сутність її психологічної природи, модальність її психічної реальності – когнітивну, емоційну, поведінкову, тобто ті, які конституують основні психічні контури схильності до самозмінювання. На змістовно-особистісному рівні ця властивість представлена цінностями саморозвитку, самовдосконалення та відповідними мотиваційними тенденціями. На рівні актуального досвіду схильність до самозмінювання проявляється в особливостях переживань, усвідомленні розбіжностей між реальним і ідеальним “Я”, в уміннях і навичках самоперетворювальної активності. На соціально-імперативному рівні – це знання і уявлення про духовність, моральність, соціокультурні норми та ідеали, їх роль у самовдосконаленні людини, а також реалізація цих знань у вчинках та поведінці.

Як видно, прояви схильності до самозмінювання на змістовно-особистісному рівні, тобто саморозвиток як цінність, через соціально-імперативну підструктуру пов’язані із цінностями, ідеалами й духовністю як суспільними кодами. Якщо на формально-динамічному та якісному рівнях особистісної організації важливо встановлювати індивідуально-типологічні відмінності у прояві кількісних та якісних характеристик самоперетворювальної активності у зв’язку з іншими властивостями особистості, то на змістовно-особистісному рівні потрібно виявляти багаторівневу детермінацію цінності саморозвитку – і якісно-кількісними характеристиками відповідної активності й індивідуальною системою ціннісних орієнтацій і цінностей особистості у зв’язку з об’єктивними ціннісними силами.

Відносно першого нами вже отримані певні наукові дані. А саме, експліковано формально-динамічні та якісні показники схильності до самозмінювання.

1. Формально-динамічні: а) *потреба в самозмінюванні* – відчуття необхідності змінювати, вдосконалювати власні психічні якості й особливості поведінки; б) *ініціативність у самозмінюванні* – тенденція до самостійної ініціації внутрішніх і/або зовнішніх дій,



спрямованих на самозмінювання; в) *усталеність спрямованості на самозмінювання* – стійке прагнення суб'єкта працювати над собою для досягнення мети змінювання і розвитку; г) *широта поля самозмінювання, різносторонність* – схильність суб'єкта змінювати, розвивати якомога більше сторін свого “Я” та свого життя; д) *легкість самозмінювання* – легкість у досягненні мети роботи над собою у вигляді бажаних змін; е) *гнучкість самозмінювання* – схильність до пошуку і використання різноманітних способів для досягнення мети в роботі над собою, здатність бути гнучким щодо цілей самозмінювання; ж) *творчість у самозмінюванні* – схильність до пошуку і реалізації оригінальних підходів, шляхів і засобів самозмінювання та вдосконалення.

2. Якісні: а) *прийняття переживань самозмінювання (афективна складова)* – конструктивне ставлення до досвіду змінювань, до будь-яких емоційних переживань, що супроводжують роботу над собою і появу самозмін; б) *схильність до аналізу самозмінювання (аналітична складова)* – схильність суб'єкта до самоаналізу, роздумів над собою і досвідом з перспективою змінювання і розвитку; в) *схильність до дій, спрямованих на самозмінювання (конативна складова)* – тенденція суб'єкта до здійснення конкретних дій, спроб, спрямованих на самозмінювання (самокорекція думок, емоцій і поведінки); г) *відкритість новому досвіду* – схильність суб'єкта прагнути та приймати все нове, що може сприяти самозмінюванню; д) *чутливість до стимуляторів самозмінювання* – здатність суб'єкта вибірково сприймати сигнали навколишнього середовища (побажання оточуючих, соціальні очікування, образи інших людей) і внутрішні сигнали (власні психічні стани, відчуття незадоволеності собою, різні психологічні зміни, події свого життя тощо) як стимулятори роботи над собою.

За допомогою модифікованого методу “полярних профілів” – “Формально-динамічний профіль схильності до самозмінювання” – та оригінального тест-опитувальника “Схильність до самозмінювання” (О.П. Саннікова, Д.В. Лущикова) здійснено діагностику схильності до самозмінювання і на основі вираженості її якісних складових виявлено типи схильності до самозмінювання: 1) загальні – за величиною усередненого (загального) показника усіх складових – схильний і несхильний до самозмінювання; 2) номодальні – за домінуванням окремих складових – афективний, аналітичний та конативний; 3) мультимодальний – за критерієм яскравої вираженості всіх складових.

Також досліджено схильність до самозмінювання у просторі зв'язків із іншими психологічними властивостями особистості: особистісним динамізмом (Д.О. Леонт'єв, Д.В. Сапронов), толерант-

ністю до невизначеності (С. Баднер), життєстійкістю (С. Мадді, Д.О. Леонтьєв, Є.І. Расказова); адаптивністю (О.П. Саннікова, О.В. Кузнецова), характеристиками самоактуалізації (А. Маслоу, Е. Шостром, Л.Я. Гозман та ін), локусом контролю (Є.Ф. Бажин та ін) та факторами особистості за Р. Кеттеллом.

Отже, у результаті дослідження було виявлено структуру схильності до самозмінювання на формально-динамічному та якісному рівнях особистісної організації та отримано психологічні портрети особистості із різними індивідуальними проявами даної властивості.

Щодо вивчення детермінації цінності саморозвитку індивідуальною системою цінностей, яка перебуває у складному зв'язку зі суспільними ціннісними силами – це є однією з перспектив наших досліджень. Зрозумілим є те, що власне наявність і реалізація активності особистості, яка спрямована на перетворення нею власних психічних якостей і поведінки не дає можливість визначати онтологічний статус цінності саморозвитку відносно її духовної природи. Це може бути цінністю конкретної особистості, яка навіть відповідає основним сучасним ціннісним орієнтаціям і ідеалам суспільства, але, якщо виходити із вище зазначених гуманістичних поглядів на природу духовності, творчості, особистісної свободи та вільної людської активності, такий саморозвиток, на наш погляд, неможна вважати цінністю в загальнолюдському духовному вимірі. Також і декларація ідеалів, переконань відносно духовного саморозвитку, особистісного зростання без дієвої основи, без розгортання самоперетворювальної активності не є власне цінністю саморозвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Балл Г.О. Про психологічний зміст вільного розвитку особистості / Г.О. Балл // Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя; [за ред. Г.О.Балла.]. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
3. Корнейчук Б.В. Кризис механистической ценности в информационном обществе [Электронный ресурс] / Б.В. Корнейчук. – Режим доступа: [http://labecon.spbstu.ru/?issue\\_id=26&id=26](http://labecon.spbstu.ru/?issue_id=26&id=26).
4. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
5. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной

- психології (Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета). – 2005. – № 7. – С. 16-21.
6. Лукина Н.П. Информационное общество: состояние и перспективы социально-философского исследования [Электронный ресурс] / Н.П. Лукина // Гуманитарная информатика. – Вып. 1. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-journal/magazine/1/lukina.htm>.
  7. Писчиков В.С. Квазидуховность как превращенная форма духовности / В.С. Писчиков, М.М. Холин // Актуальні проблеми духовності: зб. наук. праць / Криворізьк. держ. пед. ун-т; відп. ред. Я.В. Шрамко. – Кривий Ріг: Вид. дім, 2006. – Вип. 7. – С. 12-22.
  8. Рубинштейн С.Л. О психологическом познании: Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 164-184.
  9. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці / Ольга Павлівна Саннікова. – Одеса: СМІЛ, 2003. – 256 с.

This article deals to considering the value of Personality's self-development in Information Society into two aspects: the first one is its social and individual spirit potential, and the second one is its realization in the activity of single Personality.

**Keywords:** Information Society, values, self-development of Personality, self-transforming activity, spirituality, propensity to self-changing, continual-hierarchical structure of Personality.

*Отримано: 17.02.2010*

УДК 159.947.5:331.101.8 "7124"

*О.П.Ляска*

## **Ціннісно-мотиваційні аспекти професійного самовизначення студентства**

У статті розглядаються сучасні підходи до проблеми професійного самовизначення як процесу самоздійснення особистості. Представлено результати експериментальних досліджень мотиваційної сфери як передумови ціннісного професійного самовизначення студентів. Визначено проєктивну програму психологічного супроводу професійного формування спеціаліста в умовах вишу.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера, установка, професійні плани.

В статье рассматриваются современные подходы к проблеме профессионального самоопределения как процесса самоосуществления личности. Представлены результаты экспериментальных исследований мотивационной сферы как предпосылки ценностного профессионального самоопределения студентов. Определена проективная программа психологического сопровождения формирования специалиста в условиях высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, мотивационная сфера, установка, профессиональные планы.

Сьогодні в сфері освіти як, ніколи гостро, стоїть питання підготовки кваліфікованих кадрів, професіоналів справи. На виробництві існує цілий комплекс проблем, пов'язаних з особистісним фактором: плінність, дефіцит професійних кадрів, низька мотивація, відсутність стимулу, а часто й можливостей до професійного удосконалення та підвищення рівня компетентності. Тільки зміна системи пріоритетів у суспільстві, утвердження цінності людського розвитку і самореалізації дозволить відповідним чином змінити статус вищої освіти у підготовці фахівця, допомогти йому якісно професійно самовизначитися та самоствердитися [1].

Під професійним самовизначенням в психолого-педагогічній літературі розуміють пізнання особистістю себе як суб'єкта певної професійної діяльності, об'єктивна оцінка власних індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, потрібними для оволодіння певної професії, пізнання своєї ролі в системі соціальних відносин своєї відповідальності за успішне виконання діяльності і реалізації своїх можливостей; саморегулювання поведінки, направленої на досягнення поставленої мети.

Самовизначення особистості проявляється в усвідомленому виборі, в прагненні зайняти власну, достатньо незалежну позицію в системі професійних відносин. Самовизначитися означає "усвідомити себе, визначити власне існування" [2, с.9]. В процесі самовизначення людина "самопроекує і будує свій життєвий шлях" [2, с.9]. Такий погляд на проблему самовизначення дозволяє бачити в особистості "не стільки данність, скільки пошук..." [3, с.8], що означає відкритість, відсутність будь-якої передбачуваності, однозначності. Цей стан в процесі становлення професіонала робить особистість відкритою до сприйняття нового, нестандартного. В цьому проявляється готовність особистості до змін, які відбуваються в соціокультурному середовищі. Саме тому самовизначення розглядається як

“безкінечний розвиток” [3, с.8], а сама особистість, як “суб’єкт, що усвідомив, що він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (можливості, нахили, здібності), що він є (особистісні та фізичні властивості), що від нього чекають інші”.

Теоретичні основи проблеми самовизначення були закладені С.Л. Рубінштейном і сформульовані ним в принципі: “зовнішні причини впливають, переломлюючись через внутрішні умови”. Для С.Л. Рубінштейна найбільш важливим є внутрішній момент самовизначення. Цей підхід розвиває в своїх працях К.А.Абульханова-Славська. Для неї основним моментом самовизначення є власна активність суб’єкта професійного самовизначення [4].

На думку представників теорії розвитку (Е.Гінзберг), процес професійного самовизначення охоплює довгий період життя людини – від появи зародків професійних інтересів і нахилів в дитячому віці до кінцевого утвердження в обраній сфері професійної діяльності в роки зрілості і самореалізацію себе в сфері діяльності. Професійний вибір розглядається як такий, що містить у собі систему взаємопов’язаних рішень.

Відповідно до роздумів Т.В. Кудрявцева, професійне самовизначення являє собою досить важкий, довготривалий, рухливий, багатоплановий, а інколи й заперечний процес, в якому виразно виділяється чотири стадії [5].

Перша стадія пов’язана з зародженням і формуванням професійних намірів під впливом загального розвитку особистості і початкової орієнтації в різних сферах трудової діяльності, в світі праці і в світі професій.

Друга стадія – це період професійного навчання і виховання, тобто ціленаправленої підготовки до вибраної професійної діяльності і оволодіння всіма деталями професійної майстерності.

Третя стадія – активне входження в професійне середовище, яке відображає перехід того, хто навчається, до нового типу діяльності – до професійної праці в різних її формах в умовах реального виробництва, виконання службових обов’язків.

Четверта стадія припускає повну чи часткову реалізацію професійних цілей і можливостей особистості в самостійній праці.

При цьому виявляється, що практично впродовж всього процесу професійного самовизначення і переходу людини від однієї стадії до іншої, у неї можуть виникати перепони і заперечення, а нерідко, і кризові ситуації. Проблеми і кризи можуть виникати і є реальними не тільки при переході від однієї стадії професійного самовизначення до другої, але й всередині окремих стадій цього процесу. Обізнаність про індивідуальну динаміку процесу професійного самовизначення і

розвитку кожного конкретного студента, розуміння кожним з них власних особливостей є невід'ємною умовою надання педагогом допомоги юнаку.

Протягом цього періоду відбувається не тільки професійне, але і соціальне, а разом з цим життєве самовизначення особистості. Самовизначення допускає акцент на самодетермінацію особистості, в якій ключову позицію займає детермінація майбутніми життєвими цілями, планами і орієнтаціями.

Відомий спеціаліст у галузі психології профорієнтації Є.Климов стверджує, що професійне самовизначення є системоутворюючим центром для всієї системи можливих “самовизначень” підростаючої людини як суб'єкта діяльності і громадянина.

М.Коган виділяє чотири сфери активності, які мають відношення до професійного самовизначення особистості. Це пізнавальна (збір загальної інформації), ціннісно-орієнтаційна (самостійне знайомство зі світом професій), перетворююча (“проба сил”) і комунікативна (умова для інших діяльностей). Через ці види діяльності в процесі професійної підготовки в умовах вишу в студента формується психологічна готовність до професійного самовизначення, яка розглядається як складна інтегративна особистісна якість. Основним компонентом цієї характеристики є система розуміння, яка визначається як відношення людини до світу, оточуючих людей, самої себе. Ці ставлення і формують ціннісні орієнтації особистості, які справедливо розглядаються як фундамент проблеми самовизначення. В рамках цього підходу доцільно говорити про співвідношення цінностей і цілей: “Цінність є тим, що дає ідеальній меті силу впливу на спосіб і характер людської діяльності, спонукальну силу”. Таким чином, цінності та смисли лежать в основі цілепокладання. Саме вони зв'язують когнітивні й емоційні складові професійного саморозуміння людини через структуру внутрішньої мотивації, яка співвідносить минуле (знання і досвід) і майбутнє (прогнозована ціль) в теперішнє (переживання “Я”) через установочні механізми. В процесі професійного самовизначення повинні бути сформовані установки на власну активність і самопізнання; на ознайомлення зі світом професій, потребами ринку праці, правилами вибору професії; на забезпечення самопізнання і формування “Образу-я” відповідної професії до особистості і потреб ринку праці, побудова на цій основі професійного плану і перевірка його; на формування вміння аналізувати різні види професійної діяльності, враховуючи їхнє споріднення за психологічними ознаками; на створення умов для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб; на забезпечення розвитку професійно важливих якостей; на формування

мотивації і психологічної готовності до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність; на виховання загальнолюдських і загально-професійних якостей.

Іншими словами, установки формують готовність розглядати себе в розвитку в рамках відповідного часу, простору і сенсу, постійно розширювати свої можливості і максимально їх реалізовувати, активно вибирати професійні завдання й модифікувати відповідно до них власну поведінку.

У зарубіжній психології, насамперед у рамках теорії Д. Сьюпера, професійні установки вивчені досить ґрунтовно. І для етапу вибору професії вони оснащені гарним психодіагностичним апаратом. Однією з перспективних технологій для вивчення професійних установок в підлітковому віці є методика “Шкала зрілості професійних установок” Дж. Крайтса [6].

За своєю структурою ця технологія зорієнтована на виявлення 5 видів установок, а саме: упевненість і рішучість у професійному виборі – нерішучість; безтурботність і матеріальна забезпеченість – егоцентризм і матеріальні інтереси; самостійність і активність – залежність; реалізм і готовність до компромісів – соціальний престиж; інформованість і раціональність – острах.

З огляду на розуміння професійних установок як форми реалізації у конкретній ситуації (ситуації вибору професії) уже наявного досвіду розв’язання професійних проблем, можна очікувати, що фактори виявлення професійних установок якимось чином пов’язані з досить стійкими особистісними особливостями, насамперед із характерологічними властивостями.

У дослідженні Д. Сьюпера отримані коефіцієнти кореляцій між професійними установками і характеристичними якостями свідчать, що відповідні зв’язки, хоча й не дуже яскраво виражені, все-таки існують, і, зокрема, їх можна розглядати як показники конструктивної валідності “Опитувальника професійних установок підлітків”.

Одним із найважливіших показників самовизначення до професійної діяльності є конкретність професійних планів індивіда, які визначаються наявністю чіткого уявлення про майбутню професію, впевненості у своєму виборі. Професійні плани будуть чіткими, конкретними, змістовними лише тоді, коли особистість буде обізнаною з перспективами майбутньої трудової діяльності, у неї будуть сформовані навички виконання професійних дій і операцій, вона психологічно стане зорієнтованою на досягнення успіху, у неї з’являться професійні установки, сформується адекватний образ професіонала.

Через формування образу професії відбувається її вибір. На формування ж образу професії має вплив її престиж і привабливість.

В.Ф. Черноволенко відмічає, що престиж професії – це її соціальна значущість в суспільній думці. Більшість психологів вважає, що престиж професії – уявлення суспільного усвідомлення через категорії авторитету і суспільної думки.

А.А. Вайсбург, аналізуючи можливості престижу професії як фактора становлення життєвих планів молоді, звертає увагу на те, що існують різні ієрархії престижу: від соціального престижу професій, розділеного всім суспільством, до групових оцінок і власних переваг індивіда. О. В. Москаленко вказує, що для розвитку професійного самоусвідомлення важливим є престижність професії. Саме ця категорія додатково мотивує людину і стимулює ріст її професійного самоусвідомлення [7].

Образ професії складається з уявлень про професію як про трудову діяльність, яка має відповідну структуру (по Е.А. Клімову):

- завдання цілей, уявлення про результати праці; заданий предмет; система засобів праці;
- система професійних службових обов’язків; система прав;
- середовище роботи, предметні і соціальні умови праці.

Аналізуючи мотиви вибору професії серед студентів (за методикою “Мотиви вибору професії” [8]), ми виявили, що провідним видом мотивації є зовнішня позитивна мотивація. Її показниками виступили: заробіток, намагання досягти престижу, можливість просування по кар’єрних сходах, тобто стимули, заради яким людина вважає за можливе докладання власних зусиль (41%).

У студентів уявлення про майбутню професію, її перспективи розрізняються залежно від курсу навчання. Так, на перших курсах професійні плани описуються загально, орієнтуючись на статусні досягнення (“стати керівником”, “мати свою фірму” і т.д.); на старших курсах вони стають деталізованими і змістовними (“спочатку отримати посаду, проявити себе, заробляти великі гроші, отримати повагу від інших” і т.д.). Зауважимо, що на початкових курсах описати виконувани в майбутньому професійні функції не може приблизно 12% студентів, на старших – 7%.

Окремо хочеться відмітити результати дослідження мотивації до навчання. Студентам пропонувалися питання, відповіді на які оцінювали три типи мотивів до навчання: отримання знань, оволодіння професією, отримання диплому. Найвищі показники виявилися у мотиву “отримання диплому” – 78%, найнижчі – у “мотиву оволодіння професією” – 13%, що пояснюється невизначеністю та неусвідомленістю студентами професійних обов’язків, незацікавленістю обраною професією.

Досвід роботи у вищій школі дозволяє виділити ряд типових психологічних проблем, пов’язаних з професійним самовизначенням



особистості. До них, перш за все, відносять неадекватну самооцінку; різні погляди на ідеальний і реальний образ професії, яку обирають, а також мотивацію професійного вибору. Діловий і професійний світ сьогодення потребує в професійно мобільних людей, які готові грамотно приймати самостійні рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, вміють успішно й ефективно знаходити і реалізовувати себе в змінних соціально-економічних умовах в зв'язку з вибором і плануванням, вибором і влаштуванням своєї професійно кар'єри.

Суттєвим гальмом розвитку успішного профсамовизначення є те, що воно, як правило, розраховане на деякого посереднього студента; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості, яка обрала професію; використовуються взагалі словесні, декларативні методи, без надання можливості кожному спробувати себе в різних видах діяльності, в тому числі і в обраній спеціальності.

Аналіз і систематизація знань з проблем професійного самовизначення і визначення факторів, що його детермінують, демонструють, що ці питання повно можуть бути розв'язані з системної позиції.

Педагог в процесі навчання і розвитку особистості, в першу чергу, повинен орієнтуватися на модель спеціаліста, яка представляє собою сукупність професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь і навичок. Модель же спеціаліста, в свою чергу, базується на професіограмі як описі психологічних норм і вимог до діяльності і особистості фахівця. Щоб досягти успішних показників "врівноваження" професії і особистості, необхідні діагностичні процедури. Психодіагностика особистості з метою вибору професії повинна включати в себе вивчення її характеру, спрямованості, інтересів та інших індивідуальних показників.

Ця комплексність вивчення особистості спрямована та розв'язання питань самопізнання, самопрогнозування і, надалі, саморозвитку. З цією метою, на наш погляд, необхідно ввести у вузі програми психологічного супроводу професійного становлення та розвитку особистості, такі як "Формування успішної професії", "Побудова кар'єри", "Самопізнання", "Професійні плани і шляхи їх досягнення" і т.д. Такі комплексні курси зможуть проектувати професійну особистість в плани:

- ціннісних орієнтацій та установок;
- найближчих і перспективних планів і професійних намірів;
- рівня сформованості понять про професію;
- рівня розвитку самооцінки;
- рівня розвитку професійної мотивації;
- особистісних особливостей.

Тому зміст професійного самовизначення особистості на етапі її професійного навчання у вищому аграрному закладі освіти окреслюється формуванням ставлення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності. Саме цей період є найбільш важливим як з точки зору основних механізмів і динаміки професійного становлення особистості, так і з точки зору педагогічного впливу на її подальшу долю. В його ході розвивається активне входження особистості в систему “людина – професія”, що до цього часу визначалося лише уявленнями суб'єкта про обрану професію (не завжди вичерпуючими), розпочинає опосередковуватися її місце в спеціально організованій діяльності, що наближена до реальної професійної праці. Участь в цій діяльності, з одного боку, сприяє розвитку адекватних уявлень про професію, з іншої – формує операційну та мотиваційну основи професійного самовизначення.

#### **Список використаних джерел**

1. Толок В., Васильєва О. Професійна орієнтація молоді: проблеми та умови // Новий колегіум. – 2003. – № 2. – С. 33-37.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д., 1996.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и самосознание. – М., 1984.
4. Дубровин Д.Н. Профессиональное саопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологический феномен и психолого-педагогическая проблема // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 4-5. – С.7-11.
5. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. – 1985. – № 1.
6. Super D. E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. N.Y. 1957.
7. Вайсбург А.А. Организация профориентационной работы школы, ПТУ, предприятия : Пособие для учителя / А.А. Вайсбург ; Под ред. М.И. Махмутова. – М. : Просвещение, 1986.
8. <http://career.vdu.edu.ua/index.php?id=212>

The article deals with modern approaches to the problem of professional self as a process of self-realization. Results of experimental investigation of motivational sphere as a premise of value students' professional self have been produced. Descriptive program of psychological accompaniment of specialist forming in conditions of institute of higher education has been determined.

**Key words:** professional self, value orientations, motivational sphere, purpose, professional plans.

*Отримано: 19.02.2010*

## Комунікативна компетентність особистості як соціально-психологічна проблема

У статті розглядаються особливості становлення компетентності особистості у процесі спілкування як важлива умова соціального буття та соціалізації особистості. Пропонується програма тренінгових занять як один з ефективних засобів розвитку комунікативної компетентності особистості.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, спілкування, соціально-психологічний тренінг, комунікативна ситуація, взаємодія.

В статье рассматриваются особенности становления компетентности личности в процессе общения как важное условие социального бытия и социализации личности. Предлагается программа тренинговых занятий как одно из эффективных средств развития коммуникативной компетентности личности.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, общение, социально-психологический тренинг, коммуникативная ситуация, взаимодействие.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними проблемами.** Сучасне технологічне суспільство з одного боку відкрило безліч нових можливостей для реалізації творчого потенціалу особистості, самореалізації у професійній сфері, досягнення високого суспільного та матеріального рівня, а з іншого – викликало безліч проблем у взаємодії особистостей. Наука соціально-економічних проблем дещо знівелювала розвиток комунікативної компетентності людини. Значна частина українського суспільства проявляє інтерес до реалізації комунікативних ситуацій лише тому, що цього вимагає кар'єра чи професійне акме. Причина цього явища найчастіше криється у тому, чи вміє особистість проявляти комунікативні вміння та навички у спілкуванні з іншими, чи сприймає комунікативну ситуацію в цілому і хоче повноправний її учасником, які внутрішні установки та особистісний зміст вбачає у взаємодії з суспільним оточенням, наскільки багате є її морально-духовне буття.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої та опосередкованої взаємодії особистості із світом духовної,

матеріальної культури, тому є результатом досвіду спілкування з людьми. Із невичерпного світу літератури, мистецтва, релігії, культури, театру, кіно, відео- та аудіорозваг, комп'ютерних інформаційних технологій, реклами особистість отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості їх перебігу та засобів вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає із культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм. Але, у більшості випадків, особистість залишається наодинці із собою, а спілкування не приносить їй бажаного задоволення, оскільки не сформована комунікативна компетентність, яка дозволяє людині встановлювати і підтримувати необхідні взаємини по роботі, родичами, іншими людьми, змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для інших партнерів по спілкуванню.

Тому метою даної статті є аналіз феномена “комунікативна компетентність особистості” як соціально-психологічної проблеми її розвитку засобами соціально-психологічного тренінгу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічна література, яка відображає загальноприйнятий рівень інтеграції сучасних підходів до визначення тих чи інших понять, інтерпретує компетентність як “знання та досвід у певній галузі” [3, с.191]. Наш аналіз цього поняття буде здійснюватися у рамках психологічних теорій та практичної психології, де компетентність у спілкуванні розуміється значно ширше. Вона трактується: як складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів і умінь використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій, як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, умінь розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування; як система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій; як заснова на знаннях, чуттєвому досвіді та вільному володінні засобами спілкування здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування; як складне утворення, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий характер; як інтегральна характеристика спілкування, у якій опосередковано виражається морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності [5, с. 53-54].

В.Л.Захаров та Ю.Ю. Хрящева називають такі фактори компетентності у спілкуванні: знання в області психології

особистості, групи, спілкування; уміння та навички спілкування; корекція і розвиток установок, необхідних для успішного спілкування; здатність адекватно і повно сприймати і оцінювати себе та інших людей, а також взаємини, що виникають між людьми; корекція та розвиток системи ставлень особистості.

На думку Ю.М.Ємельянова, комунікативна компетентність завжди набувається у соціальному контексті. Основними факторами, що детермінують розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи [1, с. 8].

Отже, комунікативна компетентність особистості – це певно ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлень людини до природного і соціального світу, а також до самої себе як синтезу цих двох світів.

Певний інтерес для нашого дослідження має проблема співвідношення комунікативної компетентності і комунікативних здібностей, аналіз якої здійснено у ряді досліджень. Компетентність при цьому трактується як деяка характеристика поведінки, домінуюча форма активності особистості, сформованість відповідних навичок і умінь, ступінь освоєння певної діяльності. Здібності ж характеризуються як потенційні можливості та задатки, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості відповідної компетентності.

Поняття компетентності розкривається, таким чином, у зв'язку із здібністю суб'єкта до навчання (Б.Г.Ананьєв, Н.І.Менчинська, З.І.Калмикова, С.Ф.Жуйков, Г.Г.Сабурова та інші), розуміється як результат навчання, а здібності як передумова, здатність до успішного навчання.

Відповідно комунікативна компетентність інтерпретується як “здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми” [3, с.193]. До її складу входить певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. Комунікативна компетентність розглядається як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат навчання, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння “технікою” спілкування.

У зв'язку із сказаним детальніше розглянемо проблему комунікативних здібностей людини. Комплексне вивчення здібностей вимагає проведення досліджень на трьох рівнях: психофізіологічному, коли діагностуються типологічні властивості нервової системи, як загальні, генетично зумовлені, безумовно-рефлекторні, так і специфічно людські, зумовлені і асиметрією мозкової діяльності, і набутими характеристиками; психологічному,

при якому визначаються індивідуальні особливості пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення) та особистісні особливості (емоційності, тривожності, характеру, характеру тощо); соціально-психологічному, який включає визначення успішності діяльності за довгий період з її диференційним аналізом, вивчення особливостей індивідуального стилю діяльності, урахування характеру між-особистісних взаємин.

Структура компетентності у спілкування спеціально аналізується у роботах С.В.Петрушина. На його думку, до складу компетентності слід віднести когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (уміння і навички) і емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти. Розвиток пізнавального (когнітивного) компоненту, зокрема, включає поглиблення самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню, та необхідні знання у сфері спілкування у всій різноманітності його форм і ситуацій.

Визначимо, що подібним чином інтерпретують цей компонент і інші автори. Так, Ю.М.Жуков розглядає пізнавальний компонент як орієнтувальну частину компетентності у спілкуванні і розрізняє у ньому інтерпретацію комунікативної ситуації та перцептивну складову. Ю.М.Ємельянов називає його соціальним інтелектом, розуміючи під останнім стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємостосунки та прогнозувати між особові події.

Поведінковий компонент, як вважає С.В.Петрушін, полягає в умінні ефективно використовувати різноманітні засоби спілкування. При цьому він посилається на трактування цього компоненту у концепції Ю.М.Ємельянова, який включає до його змісту вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, та ряду інших авторів. До найбільш важливих складових емоційного компоненту він відносить досвід різноманітного спілкування, позитивне самоставлення та налаштованість на партнера по спілкуванню. Зауважимо, що, на думку Б.Ф.Ломова, саме емоційний компонент є найбільш важливою складовою комунікативної компетентності.

Окремо слід зупинитися на трактуванні структури комунікативної компетентності, запропонованої відомим вітчизняним психологом Л.А.Петровською [2, с. 49]. Вона виходить з того незаперечного факту, що реальне спілкування завжди являє собою складну і внутрішньо суперечливу єдність перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної форм, репродуктивного і продуктивного рівнів, спілкування глибинного, особистісного та поверхового, деперсоналізованого.

Так, при суб'єкт-об'єктній схемі спілкування лише один з партнерів виступає у повноцінній ролі суб'єкта, у той час як іншому відводиться роль об'єкта впливів і маніпуляцій з боку першого. Це спілкування за типом наказів, розпоряджень, різного роду вказівок тощо. До цього ж типу слід віднести ще й інші, менш виражені форми домінування одного із партнерів. Спілкування ж, що реалізує суб'єкт-об'єктні принципи, характеризується принциповою рівністю психологічних позицій його учасників (обидва виступають у повноцінній ролі суб'єкта), взаємною активністю сторін, при якій кожен не лише піддається вплив з боку іншого, але й, рівною мірою, сам діє на нього, взаємним проникненням партнерів у внутрішній світ один одного, їх активною взаємною гуманістичною установкою.

Не менш важливим є аналіз спілкування, при якому виділяється репродуктивна і продуктивна сторони останнього. Репродуктивний аспект спілкування передбачає використання стандартних процедур, які піддаються алгоритмізації, у той час як продуктивний представляє ту його сторону, яку в принципі не можна формалізувати, яка характеризується породженням нових мотивів, цілей, операцій і процедур.

Слід також мати на увазі, що спілкування об'єднує взаємопов'язані, однак істотно відмінні рівні: зовнішній, операційно-технічний, поведінковий та внутрішній, глибинний, який стосується особистісно-сміслових утворень і є визначальним щодо першого.

Зі сказаного витікає висновок, надзвичайно значущий для нашого розуміння предмета дослідження: усі перераховані вище характеристики природно розглядати одночасно і як характеристики компетентності у спілкуванні. Кажучи по-іншому, природно вважати, що остання включає в себе компетентність у спілкуванні і по суб'єкт-об'єктній, і по суб'єкт-суб'єктній схемах, що вона охоплює компетентність як у вирішенні продуктивних, так і у вирішенні репродуктивних задач, і що вона поширюється як на зовнішній поведінковий рівень спілкування, так і на його глибинний, особистісний рівень. При цьому слід підкреслити, що ядро, визначальну сторону, утворює компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним шаром спілкування.

У дослідженнях Л.А.Петровської показано, що компетентність у спілкуванні по суб'єкт-об'єктній схемі, у вирішенні передусім репродуктивних задач, компетентність, яка охоплює лише зовнішній поведінковий рівень спілкування, знаходить своє вираження у орієнтації особистості на використання монологічних стратегій

взаємодії з людьми, а в орієнтації особистості на застосування діалогічних стратегій взаємодії з партнерами проявляється ще й на її компетентності у спілкуванні по суб'єкт-суб'єктній схемі, у вирішенні продуктивних задач, компетентність, яка охоплює також і глибинний, особистісний рівень [2, с.47-59].

Отже, спілкування є основою формування комунікативної компетентності. Незважаючи на значну кількість досліджень з даної проблеми, єдиної концепції розвитку навичок спілкування не існує, а, отже й комунікативної компетентності особистості не існує.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативна компетентність особистості – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певна сукупність знань, умінь навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід здобувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Якщо спиратися на прийняту у соціальній психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти, то комунікативну компетентність можна розглядати як складову спілкування. Тоді комунікативним процес розуміється як “інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відношень між партнерами”. Тобто виникає вузьке поняття “комунікація”. Однак часто “комунікацію” розуміють як синонім спілкування, підкреслюючи, що комунікативний вплив є психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки. Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склалися між учасниками комунікації. Є й широке розуміння “комунікації”, яке застосовується у зв'язку з розвитком системи масових комунікацій у суспільстві.

Ми виокремлюємо такі складові комунікативної компетентності: орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших



при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища; адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації; готовність і вміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, вміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Отже, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, вміння, навички.

Людина завжди перебуває в контакті з іншим – партнером реальний, уявний, обраним, нав'язаним і т.п. Інваріантними складовими спілкування є такі компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Варіативність же пов'язана з характеристиками самих складових – партнерів по спілкуванню, ситуацій, цілей спілкування. Тому компетентність у спілкуванні передбачає розвиток вмінь адекватної самооцінки, орієнтації людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації і завданні.

Головною якісною характеристикою всіх цих “психологічних інструментів” вважається “загальна спрямованість” на людину, що, у свою чергу, є підставою ефективного спілкування. Орієнтація особистості насамперед на позитивні якості в іншій людині є важливою для ефективного спілкування, тому що вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося. Визначальною є роль пізнавальних процесів у структурі комунікативної компетентності, перш за все мислення – здатність аналізувати вчинки, бачити мотиви, що спонукають до них. Умовою успішного спілкування людини з іншими людьми є соціально-психологічна перцепція, яка включає ідентифікацію, емпатію, соціальну рефлексію.

Отже, можна сказати, що комунікативна компетентність включає не тільки особистісні властивості індивіда, але й певним чином організовані пізнавальні процеси і емоційну сферу.

Однією із складових комунікативної компетентності є вміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, при відсутності розуміння ситуації спілкування, що викликаються розходженнями між партнерами (соціальними, політичними, релігійними, фаховими, які породжують інтерпретацію тих самих понять, що обумовлюють різноманітне світочуття, світогляд, світосприйняття). Бар'єри у комунікації можуть носити також психологічний характер, відображаючи індивідуальні

психологічні особливості тих, хто спілкується, їхні сформовані відношення: від дружби до ворожості по відношенню один до одного.

Отже, синтезуючи вище викладені точки зору на явище комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, інструмент, що рефлексує творчий потенціал особистості.

Питання про розвиток комунікативної компетентності можна розглядати в двох аспектах: по-перше, в процесі соціалізації і виховання; по-друге, засобом спеціально організованого суспільно психологічного тренінгу.

Розвиток комунікативної компетентності в процесі соціально-психологічного тренінгу можливий з погляду двох підходів: спрямованість на знаходження багатой різноманітної палітри спілкування на подолання труднощів, що можуть виникати в процесі спілкування.

В основі програми психологічної корекції комунікативної компетентності є положення про психологічні фактори, які детермінують комунікативну активність особистості: почуття компетентності, особистісну причинність і само детермінацію, причинні схеми і ціле утворення. Ми висунули припущення що актуалізуючи ці фактори, можна впливати і на комунікативну компетентність особистості.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам виявити механізми розвитку комунікативної компетентності, на основі яких були розроблені вправи комунікативного тренінгу.

1. Формування комунікативної компетентності від когнітивних утворень (змісту) шляхом їх емоційного “насичення” (позитивного підкріплення). Схематично цей процес розвитку компетентності можна виразити так: значення (зміст) і емоція (підкріплення) – мотивація – компетентність.

2. Другий механізм полягає у підкріпленні певної діяльності; і лише після цього усвідомлюється зміст (значення), який підкріплюється. У даному випадку когнітивний елемент (зміст, значення) усвідомлюється суб’єктом після отримання підкріплення.

Ми керувалися цими теоретичними положеннями при розробці вправ комунікативного тренінгу.

Мета тренінгу полягає у формування таких компонентів комунікативної компетентності: пізнавальний (внутрішній, процесуально-змістовий); досягнення; саморозвитку; суспільно-значущий; соціальної ідентифікації.

Специфічні процедури і психологічна атмосфера психотренінгу, які передбачають доброзичливе ставлення, прийняття і підтримку особистості, створення умов для самоствердження і саморозвитку, постійне надання позитивного підкріплення, актуалізація перспектив учасників тренінгової групи – усе це є тими чинниками, які сприяють розвитку (або, принаймні, підтримці) комунікативної компетентності.

У процесі проведення тренінгу використовуються різноманітні вправи і завдання, спрямовані на формування навичок оптимального стилю спілкування, розвитку емоційної сфери: формування вміння розрізняти емоції, називати і виражати їх; формування навичок встановлення контактів; закріплення впевненості у собі розвитку вміння слухати та розуміти інших; вміння стримувати свої агресивні вияви; одержання знань щодо конструктивного відстоювання своєї позиції; формування позитивного ставлення до колег.

Тренінги проводяться один раз на тиждень по 1,5 години і сприяють виробленню вмінь та навичок комунікативної компетентності людини.

**Висновки.** Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позиції спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей, до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів й емоційної сфери. В цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей. Аналіз комунікативної компетентності особистості дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування і адекватної відповідності форм спілкування і ситуацій спілкування.

У процесі становлення особистості розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослими, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності.

Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування комунікативної компетентності в процесі соціально-психологічного тренінгу. У вітчизняній соціальній психології існують дві підстави для побудови таких тренінгів: спрямованість на знаходження

різноманітної палітри спілкування ти тренінг психологічного консультування з труднощів у спілкуванні.

#### **Список використаних джерел**

1. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – К. – Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.
2. Петровська Л.А. Принцип сензитивности как шкала рефлексии / Под ред. Х.Миккина, Ю.Орн. –Изд – во ТГУ, 1983. – С.47-59.
3. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности// Мир психологи. – 2000. – № 2. – С.191-202.
4. Психогимнастика в тренинге/Под ред. Н.Ю.Хряцевой. – СПб.: Речь; Институт тренинга, 2001. – 32-40 с.
5. Чепелева Н.В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів// Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. –К.: Гнозис, 1998. – С.52-69.

The article discusses peculiarities of individual competence in the process of communication as an essential condition of social being and socialization of the individual. A program of training sessions as an effective means of developing communicative competence of the individual.

**Key words:** communicative competence, communication, social and psychological training, communicative situation, cooperation.

*Отримано: 6.03.2010*

**УДК 37.018.1:81-028.1-053.4**

*С.А.Михальська*

## **Особливості родинного спілкування як чинника комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку**

У статті розкрито теоретичні підходи до проблеми родинного спілкування в психолого-педагогічній літературі, чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

**Ключові слова:** розвиток спілкування, дошкільник, мовлення, батьки, комунікативно-мовленнєвий розвиток.

В статье раскрыты теоретические подходы к проблеме семейного общения в психолого-педагогической литературе, факторы и критерии коммуникативно-речевого развития дошкольника.

**Ключевые слова:** развитие общения, дошкольник, речь, родители, коммуникативно-речевое развитие.

Спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини упродовж перших семи років її життя, тому порушення родинного спілкування – одна з найбільш актуальних проблем сімей, а для успішного розвитку у дітей комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування необхідно враховувати особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, потреби, які його мотивують, специфіку родинного спілкування. Залучення дитини до мовленнєвого спілкування з дорослими та однолітками позитивно впливає на розвиток її комунікативних потреб і мовлення.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення родинного спілкування та встановлення його впливу на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника.

На важливості дослідження комунікативно-мовленнєвого розвитку, зокрема через спілкування в сім'ї з дітьми дошкільного віку, наголошують Г.М.Андрєєва, Г.І.Капселя, О.Л.Кононко, С.В.Корницька, В.У.Кузьменко, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько, А.Г.Рузьська [1-3; 5-7; 9]. Вони стверджували, що міжособистісна комунікація в сім'ї важлива для обміну інформацією, виконання ролей у спільній діяльності, встановлення та розвитку міжособистісних відносин, пізнання оточуючих та самопізнання.

Отже, соціальна та психолого-педагогічна значущість проблеми, недостатня розробленість названих аспектів та важливість їх дослідження на етапі дошкільного дитинства, коли головним фактором психічного розвитку є спілкування з батьками, зумовили вибір теми нашого дослідження: “Особливості родинного спілкування як чинника комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку”.

Родина — це школа, де дитина навчається, як жити в суспільстві. Тут вона отримує досвід соціальних стосунків у м'якій, емоційно підкріпленій, захищеній формі, серед близьких людей, для яких вона є найвищою цінністю. І тільки після цього особистість готова до налагодження об'єктивних стосунків з іншими людьми. Ця — соціальна — функція робить інститут сім'ї дуже стійким. Саме родина вводить дитину в світ соціальних стосунків.

Теоретичний аналіз показав, що, незважаючи на багатоплановість психологічних досліджень проблеми комунікативно-

мовленнєвого розвитку, недостатньо з'ясованою залишилась проблема впливу родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тоді як вказана проблема є важливою і актуальною, а вказаний віковий період має надзвичайно велике значення для психологічного розвитку особистості, дає їй можливість реалізувати як соціальну, так і інтелектуальну активність у колі однолітків та дорослих людей.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток – це процес становлення форм і засобів мовної взаємодії дитини з оточуючими, під час формування мовленнєвих умінь та навичок дитини.

Компонентами комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника, є:

- мовленнєвий розвиток дитини (за критеріями: фонетико-фонематичний розвиток, синтаксичний, семантичний);
- комунікативний розвиток дитини (у спілкуванні з батьками (за критеріями: тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, культура спілкування) та однолітками (комунікативні вміння, культура спілкування, критерії вибору партнера для спілкування));
- родинне спілкування з дитиною (ставлення до дитини, тип сімейного виховання і спілкування, невербальні засоби спілкування дитини).

Експериментальна робота проводилась на базі Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу “Олімпійський” № 5 та багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру упродовж 2006-2009 років. Загальна кількість дітей, які брали участь у констатувальному етапі дослідження – 150: 75 молодшого і 75 старшого дошкільного віку. Загальна кількість родин, які брали участь у констатувальному етапі дослідження – 120.

Загалом діагностична робота була спрямована на вивчення родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

На етапі констатувального експерименту вивчався комунікативно-мовленнєвого розвиток дитини. Діагностична робота відбувалась у двох напрямках. Перший спрямований на вивчення актуального рівня мовленнєвого та комунікативного розвитку дитини дошкільного віку. Другий – на з'ясування типу родинного спілкування.

Для характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та особливостей родинного спілкування були показовими і ефективними такі методики.

1. Діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини):

“Альбом індивідуального обстеження дошкільника” Т.О.Ткаченко, методика “Особливості мовленнєвого розвитку дошкільника” А.О.Павлова, Л.О.Шустова, “Методика діагностики мовленнєвих здібностей” Ю.В.Мікляєва, В.М.Сидоренко, тест “Володіння зв’язним мовленням”, тест “Словниковий запас”, експериментальна ситуація.

2. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками (тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування): методика вивчення мотивів взаємодії з дорослими (Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна), експериментальна ситуація (“Методика вивчення типу спілкування дитини з дорослим” (М.І.Лісіна, Х. Шерязданова), методика Рене Жиля, методика вивчення особистісних очікувань дитини в спілкуванні з дорослими (Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна), методика вивчення навичок культури спілкування (з дорослими).

3. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками (сформованість комунікативних вмінь, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування): методика вивчення вільного спілкування дітей (методика одномиттєвих зрізів структури груп дитячого садку), експериментальна ситуація, методика вивчення навичок культури спілкування (з однолітками), методика вивчення критеріїв вибору партнера для спілкування (Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна).

4. Діагностика ставлення до дитини: діагностика батьківського ставлення А.Я.Варга, В.В.Століна, методика PARI E.Шиффер, Р.Белла.

5. Дослідження типу сімейного виховання і спілкування: опитувальник АСВ (аналіз сімейного виховання).

6. Оцінка невербальних засобів спілкування дитини: анкета “Оцінка дорослими невербальної поведінки дитини” (для батьків) Т.Піроженко [3; 4; 8].

Отримані експериментальні результати дозволяють співвіднести результати першого і другого напрямків дослідження і встановити взаємозв’язок між рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини та типом родинного спілкування. З’ясуємо етапи та методи, які були використані для вивчення родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

Зіставивши дані, отримані у ході вивчення мовленнєвого і комунікативного розвитку дошкільників, нами було встановлено, що комунікативно-мовленнєвий розвиток лише незначної кількості дітей молодшого дошкільного віку віднесено до високого рівня розвитку (дані подано у таблиці 1).

Таблиця 1

## Узагальнені кількісні характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників

Критерії	Рівень розвитку (%)		
	Високий	Середній	Низький
Мовленнєвий розвиток	24,65	57,75	17,6
Комунікативний розвиток	21,7	49,45	28,85
Комунікативно-мовленнєвий розвиток	23,2	53,61	23,19

Узагальнивши отримані в ході експериментального вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку результати, пропонуємо характеристику комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку за трьома рівнями (високий, середній, низький).

**Високий рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що вона добре сприймає мовленнєвий матеріал на слух, переключається з одного складу на інший, фонематичне сприймання у нормі, звуковимова правильна, дикція чітка, сила голосу і темп мовлення нормальні, правильне словотворення, добре підбирає граматичну категорію за аналогією, складає речення за зразком дорослого, виправляє помилки у реченнях. Дитина добре розуміє словосполучення, дії, ознаки, категорії, семантичне орієнтування у нормі, правильне метафоричне використання слова, вживає декілька описових ознак, вказує на основний вид використання, виділяє суттєві ознаки. Дитина супроводжує мовлення посмішкою, виразністю інтонації, розуміє різні компоненти невербальної поведінки партнера, часто використовує невербальні засоби спілкування, вміє привітатись, звернутись, звернути увагу, залучити до дії, передати інформацію, подякувати, запитати, поставити уточнююче запитання, виразити незгоду, заперечення; поводить відповідно до правил поведінки: не втручається в розмову старших, не перебиває того, хто говорить, ввічливо відповідає на прохання, запитання. Дитина налагоджує спілкування з незнайомими ровесниками, молодшими і старшими дітьми; очікує від дорослих схвалення, знає, яку поведінку від неї чекають дорослі та їхню реакцію на неї; взаємодії з дорослим виявляється в отриманні нових вражень, сумісних дій; дитина часто вступає в контакт з однолітками. Спостерігається велика кількість контактів під час спілкування, яке носить інтенсивний характер; дитина планує спільну діяльність до її початку, враховує бажання іншої дитини, дає поради, вміє виправити недоліки в роботі.

**Середній рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що дитина сприймає



мовленнєвий матеріал на слух, розуміє словосполучення, дії, ознаки; категорії не завжди правильно визначає, семантичне орієнтування у нормі, звуковимова правильна, у мовленні спостерігається недостатня кількість слів, вона виділяє неважливі ознаки, вказує на несуттєві функції предмета. Дитина правильно метафорично використовує слова, вживає декілька описових ознак, вказує на основний вид використання, виділяє суттєві ознаки, підбирає граматичну категорію за аналогією за допомогою дорослого, складає речення за аналогією за зразком дорослого, погано виправляє помилки у реченнях. Мовлення супроводжується посмішкою, поглядом, жестами, розумінням деяких компонентів невербальної поведінки партнера, використанням невербальних засобів спілкування. Дитина дякує дорослому, одноліткам за допомогу, увагу; зрозуміло висловлює прохання. Звертаючись до однолітків, називає їх на ім'я, дивиться на них уважно, слухає відповідь, розмовляє привітно; дотримується елементарних правил поведінки: поводить себе спокійно, не кричить, не заважає іншим. Очікує від дорослих схвалення, знає, яку поведінку від неї чекають дорослі. Взаємодії з дорослим виявляє у ласці дорослого, слуханні казки, сумісних діях. Спостерігається значна кількість контактів під час спілкування, яке має інтенсивний характер. Дитина при розв'язанні завдань діє цілеспрямовано або "шляхом проб і помилок"; нав'язує функцію, роль; стежить за виконанням правил іншою дитиною.

**Низький рівень** комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що у дитини погане сприймання мовленнєвого матеріалу на слух та переключення з одного складу на інший, звуковимова не завжди правильна, дикція нечітка, сила голосу слабка, темп (повільний / швидкий). Правильно утворює слова, не завжди за аналогією підбирає граматичні категорії, складає речення за аналогією за допомогою дорослого, не виправляє помилки у реченнях, погано розуміє словосполучення, дії, ознаки; категорії неправильно визначає, семантичне орієнтування порушене, відповідь на запитання, навіть після уточнення, залишається недостатньо правильною. Контактівстановлювальні засоби слабо виражені, спостерігається розуміння деяких компонентів невербальної поведінки партнера, рідко використовує невербальні засоби спілкування. Дитина вітається і прощається з дорослими і однолітками, вживає слова, що виражають прохання, подяку (спасибі, будь ласка), називає на ім'я і по батькові вихователів, виявляє увагу, співчуття до однолітків (ділиться іграшками, поступається), відгукується на прохання іншої дитини, допомагає їй. Дитина очікує від дорослих осуду, не знає, якої поведінки від неї чекають дорослі, а взаємодія з дорослим виявляється

у ласці дорослого, бажанні послухати казку. Спілкування носить вибірковий характер, тривалість спілкування в одному гурті невелика. При розв'язанні завдань погоджується з планом, запропонованим однолітком, діє "шляхом проб і помилок", не бере участі в розподілі обов'язків, підкоряється вимогам однолітків, не дотримується правил, не помічає своїх помилок.

Отже, за результатами цього етапу констатувального експерименту встановлено, що у старшому дошкільному віці зростає кількість дітей, яким притаманний високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, та зменшується кількість тих, яким притаманний низький рівень сформованості будь-яких показників. На усіх вікових етапах найбільшою виявилась кількість тих дітей, у яких рівень сформованості як окремих параметрів, так і їх комплексу оцінено як середній. Майже третя частина молодших та десята старших дошкільників виявила низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Окрім вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників, у ході діагностичної роботи вивчалися особливості родинного спілкування дошкільника. Експериментальні результати цього етапу роботи представлені далі.

На основі перерахованих досліджень типу родинного виховання дошкільника та типів виховання і спілкування нами було виділено п'ять типів спілкування батьків і дітей: авторитарний, ліберальний, гармонійний, індиферентний, негармонійний.

Узагальнюючи отримані дані в ході дослідження типу родинного спілкування ми отримали такі результати:

– 17,4% сімей використовують **авторитарний тип** родинного спілкування, що **характеризується** зайвою концентрацією на дитині. Спостерігається гіперпротекція в процесі виховання і спілкування. Дитина в таких сім'ях в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, лишаять самостійності, ставлячи численні обмеження і заборони.

– 47,8% родин використовують **ліберальний тип родинного спілкування, що характеризується** надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Дитина представляється не пристосованою, не успішною, відкритою для поганих впливів. У зв'язку з цим батьки прагнуть захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії. Водночас можна говорити про поблажливість: батьки балують своїх дітей, будь-яке їхнє бажання стає законом. Також спостерігається нестійкість стилю виховання і спілкування.

– 19,6% батьків використовують **гармонійний тип родинного спілкування, що характеризується** оптимальним емоційним контактом. Батьки високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї. Вони заохочують

ініціативу і самостійність дитини, прагнуть бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, прагнуть стати на її точку зору в спірних питаннях.

– 8,7% індиферентний тип. Батькам здається, що дитина не доб'ється успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані схильності. Дитина вляється не пристосованою, не успішною, відкритою для поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, досаджують на її неуспішність і невмілість. Спостерігається низький рівень контролю з боку батьків.

– 6,5% негармонійний тип. Здебільшого батьки відчують до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині і не поважають її, вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Вони прагнуть нав'язати дитині в усьому свою волю, але не в змозі

Якщо розглянути детальніше виділені нами типи родинного спілкування, то виявляється, що найбільш високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників виявлено при гармонійному типі (50,5%) родинного спілкування. При індиферентному та негармонійному типах родинного спілкування високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку нами не був зафіксований.

Нестійкість стилю виховання і спілкування спостерігається у більшості таких сімей і виявляється у коливаннях між суворим і ліберальним стилем, між підвищеною увагою до дитини і її емоційною відразою.

При індиферентному та ліберальному типах родинного спілкування переважає середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників 75% та 70,2% відповідно.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників найчастіше виявлено при негармонійному (66,6%) та авторитарному (45,5%) типах родинного спілкування.

Зіставивши результати, отримані у ході вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників та типу родинного спілкування, ми отримали результати, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика типу родинного спілкування та рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника**

№	Тип родинного спілкування	Рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку		
		Високий	Середній	Низький
1	Гармонійний	50,5%	49,5%	0%
2	Ліберальний	1,5%	70,2%	28,3%
3	Авторитарний	7%	47,5%	45,5%
4	Індиферентний	0%	75%	25%
5	Негармонійний	0%	33,4%	66,6%

Отже, можна стверджувати, що рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку значною мірою залежить від родини, а саме від типу родинного спілкування. Як видно із отриманих результатів, чим кращі партнерські стосунки в сім'ї, чим частіше батьки виявляють зацікавленість дитиною, заохочують до спільного проведення часу, до мовленнєвої активності, тим вищий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. І навпаки, чим більше батьки не довіряють дитині і не поважають, суворо карають її, прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю, тим нижчий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, що в свою чергу негативно впливає на особистісне зростання і соціалізацію дитини, тому що комунікативно-мовленнєвий розвиток є важливим компонентом її психічного розвитку.

Отже, доведено, що позитивне і гармонійне родинне спілкування є чинником успішного комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Тобто необхідно диференційовано враховувати цей зв'язок при організації системи формувальної роботи, яка сприятиме ефективному комунікативно-мовленнєвому розвитку дошкільника.

#### **Список використаних джерел**

1. Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка / М.И.Лисина // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 8. – С. 43-47.
2. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
3. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. Монография / Т.А.Пироженко. – К.: Нора-принт, 2002. – 310 с.
4. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / А.А.Алексеев, И.А.Архипова, Б.Н.Бабий и др.; Под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
5. Семиченко В.А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – 2-ге вид. / В.А.Семиченко, В.С.Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
6. Сорокина Т. О некоторых особенностях общения детей со взрослыми / Т.Сорокина // Дошккол. воспитание. –1980. – № 5. – С.47-49.

7. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А.Урунтаева. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 336 с.
8. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 304 с.
9. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В.Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 350 с.

In this article presented theoretical approaches to the problem of intercourse in psychology-pedagogical literature, factors and criteria of thinking-in-words development of preschool child.

**Keywords:** development of intercourse, preschool child, speech, parents, thinking-in-words development.

*Отримано: 14.03.2010*

УДК 159.98:616.1

*А.В. Михальський, В.І.Співак*

## **Організація психотерапевтичної допомоги хворим на гіпертонічну хворобу**

У статті розглядаються основні причини та механізми розвитку гіпертонічної хвороби, психологічні особливості хворих. Висвітлені основні принципи лікування та особливості психотерапевтичної допомоги хворим.

**Ключові слова:** гіпертонічна хвороба, артеріальний тиск, особистісні риси, лікування, психотерапія.

В статье рассмотрены основные причины и механизмы развития гипертонической болезни, психологические особенности больных. Освещены основные принципы лечения та особенности психотерапевтической помощи больным.

**Ключевые слова:** гипертоническая болезнь, артериальное давление, личностные черты, лечение, психотерапия.

Гіпертонічна хвороба (ГХ) – захворювання, провідною ознакою якого є артеріальна гіпертензія, не пов’язана з якою-небудь відомою причиною. Ця хвороба уражує людей, які ведуть малорухливий та

емоційно напружений спосіб життя. За статистикою, від підвищеного тиску страждає третина українців, але насправді таких людей набагато більше – гіпертонію тепер діагностують навіть у вісімнадцятирічних! Наслідки артеріальної гіпертензії вбивають нас частіше за інші хвороби, а найважче люди переносять цю недугу у період зміни пори року.

Захворювання серця та судин в економічно розвинених країнах є самою частою причиною смерті. За останні роки кардіологи все більше значення надають психосоціальним факторам ризику та їх зв'язку з соматичними факторами. Питання психосоматики завжди були актуальними, зокрема дослідженням пацієнтів із серцево-судинними захворюваннями займалися Л.Ф.Бурлачук, О.Ю.Коржова, Л.О.Оганесян, А.Б.Смулевіч, А.Л.Сиркін, М.Ю.Дробижев, Дж. Браун, К.Ледерах-Гофманн та інші.

ГХ є класичною психосоматичною хворобою. На початкових етапах роль особистісно-психологічних факторів в етіопатогенезі цієї хвороби досить значний. А вже на більш пізніх етапах виникають органічні зміни із сторони внутрішніх органів. Пусковим механізмом розвитку гіпертонічної хвороби у людини є нервовий імпульс. Початковою ланкою цього механізму служать емоція, душевне переживання, яке супроводжується і у здорових людей багатьма реакціями з боку організму, та зокрема підвищенням артеріального тиску.

Експериментальні дані вказують на те, що при страху, гніві і озлобленні підвищується артеріальний тиск і хронічна емоційна перенапруга може призводити до стійкої гіпертензії. Роль психічних факторів в патогенезі ГХ була показана як кардіологами (Г.Ф.Ланг, А.Л.Мясніков та ін.), так і психіатрами і психологами (А.Вольф, Ф.Данбер та ін.).

Серед причин, які сприяють розвитку захворювання, виділяють як внутрішні, так і зовнішні фактори. Найбільш важливим внутрішнім фактором є спадково-конституціональні особливості, а до зовнішніх факторів можна віднести травми черепа, інтоксикації, професійні шкідливості (постійна напруга уваги, зору, шум), особливості харчування (надлишок кухонної солі у їжі), нервово-психічна травматизація.

Пусковою ланкою патогенезу ГХ є гіперактивність нервових центрів регуляції артеріального тиску, яка розвивається під впливом різних етіологічних факторів і в першу чергу – психоемоційних. Підвищена активність цих центрів призводить до підвищення активності симпатико-адреналової системи і збільшення вироблення ренальних пресорних речовин (включення ренін-ангіотензинового

механізму), що в кінцевому результаті призводить до вазопресорного ефекту.

Збільшення активності симпато-адреналової системи є основним фактором підвищення артеріального тиску в періоді становлення ГХ. Неврогенні стимули призводять до гіперпродукції пресорно-активних гуморальних речовин: реїну, ангіотензину II, альдостерону та ін. Виділення вказаних речовин призводить до підвищення артеріального тиску.

О.Л.Мясніков (1965) характеризує ГХ як хворобу напруження, вважаючи, що невротичний стан при цьому носить гіперстенічний характер. На його думку, хворі на ГХ характеризуються не слабкими, а сильними процесами вищої нервової діяльності, і тому хвороба розвивається досить часто у енергійних людей, які виконують велику, складну роботу, що супроводжується значним напруженням нервової системи.

Знання основних механізмів розвитку ГХ допомагає свідоміше сприймати лікарські поради щодо впорядкування, регламентації праці і відпочинку. Ці поради засновані на тому, що для запобігання прогресу ГХ очевидна необхідність зниження інтенсивності нервово-емоційної напруги, створення умов для розрядки «заряду» емоцій, які накопичуються в центральній нервовій системі.

Незважаючи на те, що для хворих на ГХ не встановлено єдиної особистісної структури все-таки можна помітити у них деякі спільні особистісні риси. Більшість хворих на ГХ правильно сприймають своє захворювання і адекватно ставляться до рекомендацій і призначень лікаря. Хворими з недовірливими рисами характеру виявлення високого артеріального тиску сприймається як трагедія, катастрофа, крах всіх надій і життєвих планів, особливо якщо вони вже мають уявлення про ГХ — їх родичі хворіли або вмирили від неї. У цих хворих спостерігаються виражені психогенні порушення: пригнічений настрій, тривожні побоювання за своє здоров'я, фіксація на своєму самопочутті. Вони постійно відвідують лікарів, самі стежать за показниками артеріального тиску, обмежують навантаження. Всі їх думки зосереджені на хворобі, знижується працездатність і обмежується коло інтересів і спілкування. Весь режим будується так, щоб не викликати підвищення артеріального тиску. Для збереження здоров'я такі хворі відмовляються від захоплень, театрів і концертів, не ходять в гості, щоб не порушити режим, акуратно, до педантизму, дотримуються призначення лікаря. Сон у них поверхневий, часто можна спостерігати розлад засипання за типом неврозу очікування, особливо якщо сну відводиться вирішальна роль в нормалізації артеріального тиску [1, 2].

У частини хворих, ГХ не викликає хворобливої реакції, скоріше вони заперечують факт хвороби, відмовляються від лікування або проводять його нерегулярно, продовжують вести звичний спосіб життя, ігноруючи захворювання. Таке ставлення частіше спостерігається у осіб з невисоким інтелектом, або тих, хто зловживає алкоголем.

Хворі, які тривалий час страждають від гіпертензії, можуть звикнути до неї, при цьому не звертають уваги на серйозність захворювання, на необхідність тривалого лікування.

Основними симптомами ГХ є головокружіння, головні болі, порушення сну, дратівливість, тривожність. А при гіпертонічних кризах всі прояви хвороби посилюються.

ГХ може змінювати і характер людини. Як правило загострюються риси особистості, які раніше були непомітні. Так, недовірливі люди стають підозрливими. На початкових стадіях хвороби виявляється підвищена збудливість, імпульсивність, порушується динаміка діяльності, хоча структурних порушень пізнавальних процесів не спостерігається. Хворі стають важкими в спілкування, вони легко спалахують, ображаються, плачуть. Часто у хворих на гіпертонічну хворобу виявляється пригніченість, тривожність, знижений настрій, увага не стійка.

Часто хворі стають образливими, плаксивими, недовірливими. Вони самі помічають у себе забудькуватість, розсіяність, підвищену втомлюваність при розумовій діяльності. До особистісних рис хворих на ГХ можна також віднести скритність, упертість, незадоволеність собою і оточенням, невпевненість, чутливість до критики, і тенденція виявляти реакцію у формі депресії на психологічний стресор [6].

Результати психологічного обстеження хворих на ГХ вказують на те, що виконання поодиноких операцій не порушено, але страждає динаміка тривалої діяльності, а саме стійкість уваги, виносливість.

За своїм психічним складом хворі на ГХ особливо чутливі до емоційних впливів негативного характеру, у них часто спостерігається схильність до песимістичної оцінки перспективи, високий рівень невротизації [7].

Враховуючи дані психологічного обстеження можна оптимізувати індивідуальні програми соціально-психологічної реабілітації хворих на ГХ.

Мета роботи полягає у вивченні особливостей психотерапевтичної допомоги хворим з на ГХ.

За останні десятиліття досягнуті значні успіхи в лікуванні ГХ. В першу чергу це зумовлено запровадженням цілого арсеналу фармакологічних засобів.



Метою лікування ГХ є зниження рівня артеріального тиску для зменшення ризику розвитку серцево-судинних ускладнень. Лікування ГХ здійснюється як фармакологічними так і нефармакологічними (немедикаментозними) методами. Фармакологічні методи передбачають використання бета-адреноблокаторів, діуретиків, інгібіторів ангіотензин-перетворюючого ферменту, блокаторів ангіотензинових рецепторів, альфа-адреноблокаторів і антагоністів кальцію. Надзвичайно важливим є диференційоване, комбіноване медикаментозне лікування ГХ [3].

Незважаючи на великий вибір медикаментозних засобів, лікування ГХ потребує застосування і нефармакологічних засобів, до яких можна віднести:

- а) зменшення маси тіла за рахунок зменшення в дієті жирів і вуглеводів;
- б) обмеження вживання кухонної солі;
- в) відмова від шкідливих звичок (паління і вживання спиртних напоїв);
- г) боротьба з гіподинамією (збільшення фізичної активності);
- д) санаторно-курортне лікування, методи фізіотерапії і лікувальної фізкультури;
- е) психотерапевтичні впливи.

Немедикаментозні методи лікування рекомендуються всім пацієнтам. Вони підвищують ефективність медикаментозної терапії і дозволяють зменшити дози гіпотензивних засобів.

Частота ГХ збільшується з віком, особливо після 35 років, до того ж у цьому віці з'являються відхилення в способі життя, психосоматичні проблеми. Тому при проведенні лікування важливо всі ці фактори враховувати.

Умови для лікування гіпертоніка характеризуються:

- низькою мотивацією, оскільки скарги надходять в основному на незначні суб'єктивні симптоми;
- хорошими можливостями терапії ліками;
- особистісними факторами, які характеризуються конфліктом агресивності/залежності, що може призвести до напруженості стосунків лікаря і хворого, а через це – до невиконання лікувальних рекомендацій [4].

Для профілактики негативних змін в емоційно-особистісній сфері хворих необхідно проводити корекційну роботу спрямовану на формування адекватного відношення до хвороби. При виявленні ознак виснаженості психічних процесів необхідно впорядкувати робочий день: надавати таким хворим додаткові перерви під час роботи, працювати не повний робочий день, чергувати періоди праці

і відпочинку, уникати перевантаження. Важливим є активізація хворого, йому необхідно надати можливість самостійно вимірювати артеріальний тиск, реєструвати результати дії препаратів і зміни свого способу життя.

При психотерапії велику роль відіграє емоційна дія на хворого, вона визначається тією інформацією, яка виходить від лікаря, зовнішнього вигляду і особистості в цілому. Психотерапевтична дія може адресуватися до одного хворого (індивідуальна психотерапія) або одночасно до декількох хворих (групова, сімейна психотерапія).

Існує чимала кількість різних психотерапевтичних шкіл і напрямів. В даний час прогресивні психотерапевти застосовують еклектичний підхід до лікування хворого. Цей підхід припускає використання різних психотерапевтичних методів для кожної конкретної ситуації. Більшість сучасних шкіл психотерапії при всіх суперечностях і різних підходах орієнтовані на досягненні більш високого рівня соціальної адаптації, розкриття внутрішніх можливостей. Якщо порушення функцій внутрішніх органів є проявом загальних розладів нервової діяльності, викликаних дією психотравмуючих подразників, то перш за все слід їх усунути. Якщо це неможливо, потрібно спробувати шляхом навіювання або переконання змінити відношення хворого до цих подразників і таким чином усунути конфлікт.

Проте часто буває дуже важко виявити ці самі конфліктні ситуації, через те що у хворого спрацьовують механізми психологічного захисту. У цих випадках доцільне використання психодіагностичних методик, зокрема проєктивних психологічних тестів (ТАТ, тест Роршаха, колірний тест Люшера та ін.). Добре себе показала так звана методика керованої уяви (У. Стюарт), яка наділена великим терапевтичним потенціалом. При лікуванні порушень функцій внутрішніх органів важливо з'ясувати і сімейну ситуацію. При порушенні відносин в сім'ї необхідно застосовувати методи сімейної психотерапії. Вибір методу психотерапії залежить від особистості хворого, від його відношення до тих або інших методик.

Яким би не був зрештою метод лікувальної дії, важливо, щоб він дав бажаний результат. Так, одній людині достатньо одного короткострокового психотерапевтичного прийому, тоді як іншому потрібна тривала повноцінна психотерапія і кваліфікована допомога. Необхідно добиватись власної відповідальності пацієнта, вони мають зрозуміти, які ситуації, труднощі і конфлікти призводять до підвищення артеріального тиску, навчитись контролювати свої успіхи і невдачі.

Для лікування ГХ можуть використовуватись методи терапії фокусованої на вирішенні, символдрамі, арт-терапії, креативної візуалізації, сімейної психотерапії, транзактного аналізу [5].

## **Переконання, або раціональна психотерапія**

Лікування переконанням — це лікування інформацією, вступаючою у взаємодію з тими уявленнями які є у хворого і піддаються логічній переробці. На підставі цього можуть виникати нові погляди на речі, нова оцінка подій, що травмували психіку, нові установки на майбутнє. При лікуванні методом переконання виробляються або зміцнюються корисні для здоров'я хворого нові уявлення і гальмуються старі. Таким шляхом досягається зміна інформаційного значення деяких подразників і втрата ними патогенних властивостей.

У процесі лікування переконанням необхідно не тільки змінити ставлення хворого до тієї або іншої психотравмуючої події, але і більш глибоко вплинути на його особистість — перевиховати його, вплинути на риси вдачі або укорінені погляди, що роблять його особливо чутливим відносно психотравмуючих подій. Це має величезне значення як для лікування, так і для загального оздоровлення і профілактики нових загострень захворювання.

Техніка лікування зводиться до бесід з хворим, під час яких пояснюються причини захворювання і характер наявних порушень, рекомендується хворому змінити своє відношення до подій навколишнього оточення, що хвилюють його, перестати фіксувати увагу на патологічних симптомах. Аргументи можуть бути найрізноманітнішого характеру. Лікувальний ефект досягається краще, якщо те, в чому переконують хворого, не суперечить його уявленням.

### **Аутогенне тренування**

Даний спосіб самонавіювання може бути корисний абсолютно всім.

Самонавіювання може мати величезний вплив на психічні і вегетативні процеси в організмі.

Аутогенне тренування на тлі загального спокою і розслаблення м'язів всього тіла все ширше використовується для регулювання нервово-емоційного стану, відновлення сил після напруженої праці. Людина може вселити собі радість, бадьорість і інші відчуття, які покращують самопочуття, піднімають настрій.

Самонавіювання впливає позитивно не тільки на психіку людини, але і на стан внутрішніх органів. Поєднання навіювання з розслабленням м'язів знижує тонус мускулатури внутрішніх органів і таким чином знімає спастичні стани, які характерні для багатьох захворювань.

У стані розслаблення спостерігаються уповільнення пульсу і дихання, зниження артеріального тиску. Проте треба пам'ятати, що ефект з'являється не відразу, а лише через 2—3 місяці

тренування. Самонавіювання доступне всім, його можна використовувати в різних цілях.

Отже, проблема лікування і реабілітації хворих на ГХ має велике медичне і соціально-економічне значення, через поширеність цієї патології можливі важкі її ускладнення (інфаркт міокарду, мозковий інсульт), обмеженість чи втрату працездатності. Сучасна медична наука та клінічна практика визначили доцільність використання, крім медикаментозних, немедикаментозних засобів лікування і профілактики. Це витікає із сучасних уявлень про етіопатогенез ГХ, з хронічного перебігу хвороби і необхідності тривалого застосування лікувально-профілактичних засобів.

Регулярні вправи, направлені на зняття напруги (аутогенне тренування), можуть тимчасово, а іноді і на тривалий час знизити артеріальний тиск на 10-15 мм рт.ст. Головне при цьому – вплинути на весь стиль життя хворого, що не так і легко, оскільки гіпертоніки – це пацієнти із важкою податливістю.

Отже, враховуючи високу тривожність хворих на ГХ і фіксацію на соматичних відчуттях, важливим методом лікування, хоча і не основним, є психотерапія, що включає елементи психокорекції. Психотерапія проводиться паралельно з фармакологічними та іншими немедикаментозними методами лікування. Психотерапія допомагає знизити тривожність, відвернути увагу хворого від іпохондричних побоювань, змусити його брати активну участь в лікувальному процесі. Хочеться підкреслити, що лікуванню підлягає особистість хворого, а не ізольований орган або система. В принципі, у всіх випадках терапія переконанням, навіюванням і самонавіюванням (зокрема, аутогенне тренування) дає позитивні і стійкі результати. До того ж, психотерапія сприяє потенціюванню фармакотерапії, за рахунок чого вдається знизити дози медикаментозних засобів.

#### **Список використаних джерел**

1. Губачев Ю.М., Стабровский Е.М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений / Ю.М.Губачев, Е.М.Стабровский. – Л.: Медицина, – 1981. – 216 с.
2. Задионченко В.С., Хруленко С.Б., Петухов О.И. Психологические особенности и качество жизни больных артериальной гипертензией с метаболическими факторами риска / В.С.Задионченко, С.Б.Хруленко, О.И.Петухов // Кардиология. – 2002. – № 8. – С. 15-19.
3. Кушаковский М.С. Гипертоническая болезнь и вторичные артериальные гипертензии / М.С.Кушаковский. – Л.: Медицина, 1982. – 288 с.

4. Любан-Плоцца Б., Пельдингер В., Крегер Ф., Ледерах-Гофманн К. Психосоматичний хворий на прийомі у лікаря / Б.Любан-Плоцца, В.Пельдингер, Ф.Крегер, К.Ледерах-Гофманн. – К.: АДЕФ-Україна, 1997. – 328 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Новейший справочник / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Изд-во “Эксмо”; СПб.: Сова, 2003. – 928 с.
6. Михальський А.В. Психологічні особливості хворих гіпертонічною хворобою. Проблеми сучасної психології / А.В.Михальський // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2010.- Вип.9. – С. 127-138.
7. Шхвацабая И.К. Вопросы нейрогуморальной регуляции и патогенез гипертонической болезни / И.К.Шхвацабая // Кардіологія. – 1980. – № 9. – С. 5-13.

The article discusses the basic causes and mechanisms of hypertension, psychosocial characteristics of patients. Highlights the key principles and features of psychotherapeutic treatment of the sick.

**Key words:** hypertension, blood pressure, personality traits, treatment, psychotherapy.

17.024.1-053.67

*О.М.Молчанова*

## СТАНОВЛЕННЯ СОВІСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В статті приводиться теоретичний аналіз психологічних досліджень з проблеми становлення совісті та її складових в юнацькому віці. Подаються результати експериментального дослідження з даної проблематики в віковому та гендерному аспекті.

**Ключові слова:** совість, моральна самосвідомість, моральні знання, моральні цінності, відповідальність, самоконтроль, емпатія.

В статье представлен теоретический анализ психологических исследований по проблеме становления совести и ее составляющих в юношеском возрасте. Приводятся результаты экспериментальных исследований по данной проблематике в возрастном и гендерном аспектах.

**Ключевые слова:** совесть, нравственное самосознание, нравственное знания, моральные ценности, ответственность, самоконтроль, эмпатия.

**Постановка проблеми.** В ранній юності особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта, що опановує суспільний досвід, робить його своїм надбанням. Відбувається активне засвоєння змісту та форм суспільної свідомості, що є основним моментом в формуванні духовної структури, тобто моральності особистості в юнацькому віці. Актуалізується розвиток моральної самосвідомості юнака, що знаходить своє втілення в активному формуванні в цьому віці такого психологічного утворення як совість. Совість – найскладніша форма моральної самосвідомості, особистісне емоційно-когнітивне утворення, яке пов'язане зі здатністю особистості контролювати свою поведінку та усвідомлювати суспільні вимоги і очікування, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання та провадити самооцінку зроблених вчинків. Совість є показником рівня соціальної зрілості і визначає моральну сутність особистості. Переживання совісті завжди пов'язане з переживанням негативних моральних почуттів – сорому, каяття, вини, які виступають простішими формами моральної самосвідомості. Основою розвитку совісті психологи визначають різні компоненти, але узагальнивши їх можна виділити найважливіші: самоконтроль (М.Й.Боришевський, І.Д.Бех, І.С.Булах, А.П.Вардамацький, І.С.Кон, Г.С.Нікіфоров); відповідальність (І.Д.Бех, І.С.Булах, В.К.Демиденко, О.Г.Дробницький, О.С.Шимановський); співчуття, співпереживання (Т.І.Пашукова, Т.І.Флоренська); моральна саморефлексія та самооцінка (І.Д.Бех); моральні знання, які переросли в моральну потребу та стали моральними цінностями (І.Д.Бех, А.Т.Москаленко, Т.М.Титаренко, О.С.Шимановський).

Тому, **метою** даної статі є дослідження становлення совісті та окремих її складових в юнацькому віці. Для досягнення зазначеної мети в роботі були поставлені такі **завдання**: 1) здійснити теоретичний аналіз психологічної літератури для виявлення особливостей становлення совісті та її складових в юнацькому віці; 2) провести психологічне дослідження рівня розвитку совісті та її складових в юнаків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Юнацький вік характеризується актуалізацією розвитку моральної самосвідомості.

Юність істотно відрізняється від підліткового віку, але в той же час і наслідує деякі його проблеми. Перехідний етап як деякий етап фізичного розвитку завершений, але соціальна зрілість ще не настала. Юність – це період життя після отрочтва до дорослості, коли людина може пройти шлях від невпевненості, непослідовності до дійсної дорослості, як вказує В.С.Мухіна. Особистість цього віку прагне сформувати внутрішню позицію по відношенню до себе, до інших, а також до моральних цінностей. Саме в юності людина свідомо шукає себе серед категорій добра чи зла [11].

В юнацькому віці, на думку Л.І.Божович, під впливом потреби самовизначення, з одного боку, і на основі психологічних особливостей, які виникли в підлітковому віці (мислення в поняттях та описаних вище особливостях особистості) – з іншого, особистість починає усвідомлювати в загальних моральних категоріях і свій досвід і досвід навколишніх, починає виробляти свої власні, достатньо узагальнені погляди на мораль, тобто у неї починає формуватись моральна самосвідомість. Як зазначає вчена, в цьому віці виникає більш високий рівень узагальнення, на якому засвоюються моральні знання та виникає свідомо потреба виробити свої погляди на питання моралі. Особистість цього віку більш вільна від імперативності зовнішніх впливів та внутрішніх прагнень, та більш схильна до дій, які відповідають свідомо поставленим цілям [5].

У ранній юності продовжується відкриття власного Я на різних рівнях, яке почалось в підлітковому віці, що, на думку Г.А.Цукерман, є поворотним моментом особистісного розвитку. Тільки познайомившись з собою та зрозумівши себе, підрастаюча особистість має шанс стати суб'єктом власного розвитку, виробити здатність бути самостійним джерелом ненаслідуваних моральних справ [6].

І.Д.Бех вважає, що в ранній юності відбувається розгорнута соціалізація, особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта та опановує суспільний досвід, робить його своїм надбанням. Але юнаки й дівчата в той же час набувають дедалі більшої самостійності, відносної автономності, відбувається їх подальша індивідуалізація. У процесі створення морального Я старшокласника вчений надає особливу роль особистісним цінностям, „ психологічна природа яких відрізняється тим, що такі смислові утворення виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами, тобто зміст певних моральних норм цінним для неї сам по собі, без будь-яких умов ” [3, с.10].

Особистісні цінності утворюють ядро людської особистості як регулятора її поведінки і діяльності, зазначає Л.Л.Гільова. Під цим поняттям вона розуміє усвідомлені морально-духовні утворення, що набули статусу власної особистісної цінності суб'єкта і становлять

зміст образу Я. Вчена виділяє складові формування образу морального Я старшокласників: спрямованість на предметний світ (операційно – предметний розвиток), наявність емоційних переживань, пов'язаних з тією чи іншою стороною дійсності, включення усвідомлення себе як суб'єкта активності (суб'єктно – особистісний розвиток своєї поведінки) [7, с.138].

В юнацькому віці особистість знаходиться на найвищому рівні розвитку моральної саморегуляції, яка являє собою відносно зрілу та стійку систему, констатує М.Й.Боришевський. Її особливостями є визначеність цілей моральної поведінки та включеність мотивів саморегуляції поведінки в широкий соціальний контекст. Одним із найважливіших внутрішніх механізмів моральної саморегуляції, на думку вченого, є моральні переконання, які набувають системного характеру [6].

Становлення моральної саморегуляції поведінки особистості, як зазначає Н.М.Апетик, досягає своєї мети лише в тому випадку, коли моральні цінності суспільства стають для неї суб'єктивно значущими, перетворюючись в її власну потребу, у внутрішні регулятори поведінки. Наявність такого базового компоненту в моральній самосвідомості, як моральні переконання, на думку вченої, забезпечує людині усвідомлення власної поведінки та її аналізу з точки зору морального знання. Але дане психологічне утворення передбачає й мимовільну реакцію індивіда та відрізняється більшою значущістю, порівняно з його моральними поглядами [2].

Як вказує Л.В.Потапчук, в юнацькому віці виробляється більш цілісне уявлення про себе й особистості інших людей, зростає самокритичність до себе й інших, збільшуються вимоги до морального обличчя ровесників і дорослих. У юнаків зростає рівень самоконтролю та саморегуляції своєї поведінки, змінюються форми виявлення їх почуттів. Як зазначає вчена, ранній юності властива вища емоційна чутливість, здатність співпереживати, розуміти й відгукуватись на переживання іншої людини, особливо ровесника. Через збільшення самоконтролю юнак критично оцінює й контролює свою поведінку, довільно спрямовує і перебудовує її в сторону дотримання соціально-ціннісних і особистісно-значущих норм і правил людських взаємин [16].

Т.А.Пашко також вказує на підвищення загального рівня самоконтролю та саморегуляції юнаків. У них помітно посилюється роль довільного самоконтролю в навчальній діяльності. Це пов'язано, як вважає вчена, з особливостями розвитку мислення юнаків, яке стає більш широким за об'ємом, менш наочним та більш абстрактним, але в той же час більш змістовним. Аналізуючи процес формування самоконтролю в старшокласників, дослідниця зазначає,



що спочатку юнаки не покладаються на себе, а спираються переважно на контроль з боку інших. В ході накопичення досвіду, в них розвивається потреба в самоконтролі, який ґрунтується на психологічній готовності до вироблення та закріплення навичок цієї функції. Поступово стає звичним попередній самоконтроль (перевірка умов праці), який надалі змінюється поточним (перевірка проміжних результатів), і, наприкінці, результуючим самоконтролем (перевірка того, наскільки кінцевий результат відповідає замисленому). Т.А Пашко, досліджуючи прояви самоконтролю в юнаків за видами, вказує на найкраще розвинутий соціальний самоконтроль (високий рівень у 48% дівчат та 34% хлопців), що вказує на спрямованість дотримання соціально-ціннісних норм в людських взаєминах [13].

Юнацький вік, як доводить Ю.І.Лановенко, є сензитивним періодом для формування відповідальності. Юнак стоїть на порозі соціальної самостійності, значить до початку цієї самостійності він повинен відчутти відповідальність за себе. Для цього юнаку потрібно відчутти свою автономію та відчутти, що в світі щось залежить тільки від нього. Однак, досліджуючи самоконтроль в юнацькому віці, вчена виявила, що, незважаючи на те, що всі респонденти залишали за собою право контролю власного життя (як мінімум на 50% та максимум – на 90%), виникнення почуття образи на цей світ виказувало їхнє бажання залишитись дитиною, яка ні за що не несе відповідальності [8].

В.М.Піскун зазначає, що важливою психологічною умовою відповідальної поведінки старшокласників є ставлення до норм поведінки, якими вони оволоділи. Вони розуміють зміст моральних понять, але оцінюють їх залежно від ситуації, яка склалась. Більшості старшокласників властиве розходження між знанням норм відповідальної поведінки та їх вчинками. “Власне відповідальних” вчений виділяє невелику групу, в яких виявляється єдність моральних знань і поведінки [15].

Незважаючи на недостатність досліджень совісті в юнацькому віці, ми можемо констатувати збільшення інтересу до цього утворення, зростання рівня моральних знань, появу свідомих моральних переконань, зростання рівня моральної саморегуляції в сторону дотримання соціально-ціннісних і особистісно-значущих норм. Всі названі складові морального розвитку особистості впливають на формування совісті. Тому можна припустити, що актуалізація морального розвитку в юнацькому віці викликає й актуалізацію розвитку совісті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В експериментальному дослідженні становлення совісті та її складових в юнацькому віці взяли участь 381 респондент від 15 до 18 років різних навчальних

закладів міста Кіровограда та Кіровоградської області. Нами досліджувались такі компоненти: моральні знання (“Мое розуміння особистісних якостей людини” (І.С.Булах)) [4]; моральні знання про совість (“Опитувальник вивчення особливостей розуміння та прояву совісті” (О.М.Молчанова) [10]; відповідальність (“Методика вивчення відповідальності” (М.А.Осташева) [1]; емпатія “Дослідження емоційного відгукування”(А.Мехрабієн) [14]; самоконтроль (“Опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці” (Г.С.Нікіфоров, В.К.Васильєва, С.В.Фірсова) [12]; прояви совісті в поведінці (“Опитувальник для дослідження прояву совісті” (О.М.Молчанова) [9].

В юнацькому віці рівень моральних знань поступово зростає, на що вказують результати, які ми отримали, досліджуючи генезис совісті в юнаків. В респондентів пізнього юнацького віку показник моральних знань вищий (5,2225), ніж в ранньому (4,4). В пізньому юнацькому віці збільшується кількість респондентів з високим рівнем моральних знань (7,34% в пізньому та 4,975% в ранньому юнацькому віці) і зменшується з низьким (37,07% в пізньому та 48,27% в ранньому юнацькому віці). В зміні показників рівня моральних знань є вікова особливість: в юнаків 16 років він різко знижується, що очевидно пов’язано з кризою 16 років (4,185 в 16-ти річних, 4,645 в 15-ти річних), після цього віку він починає стрімко зростати, перевищуючи рівень показника 15 років (4,8 в юнаків 17-ти років; 5,685 в юнаків 18-ти років). Звертає увагу на себе той факт, що в дівчат показник моральних знань вищий, ніж у хлопців (5,532 та 4,913 відповідно). В цьому плані спостерігається більша кількість дівчат з високим рівнем моральних знань (7,735%), ніж хлопців (6,945%), та менша кількість дівчат з низьким рівнем моральних знань (28,32%), ніж хлопців (45,83%).

Рівень моральних знань про совість також має яскраву позитивну вікову динаміку: юнаки пізнього періоду більш чіткіше розуміють та усвідомлюють це поняття. У респондентів пізнього юнацького віку спостерігається менше відповідей про совість як якусь незначену людську якість та збільшується розуміння совісті в плані того, що це щось більше, ніж просто честь, гідність тощо. В більш пізньому віці респонденти частіше порівнюють совість з моральним самоконтролем, відповідальністю та моральною самооцінкою. Досить значну частину займає група відповідей, де совість порівнюють з негативними моральними переживаннями, які з віком респонденти переживають частіше. Отже, з віком юнаки надають совісті більш важливого значення в житті людей та надають їй право контролювати власні вчинки та думки.

Ще одна важлива якість для морального розвитку та формування совісті – це емпатія, яка дає можливість відчутти переживання інших. Рівень емпатії в юнаків поступово збільшується. В юнаків 16-ти років він складає 21,12 бала, а в юнаків 18 років – 23,105. Для входження в соціум та побудови ефективних взаємостосунків з іншими людьми, особистість повинна розуміти наслідки своїх вчинків для себе та для інших. Це розуміння їй дають емоційно-ціннісні переживання. Збільшення частоти переживання негативних моральних почуттів з віком допомагає юнаку краще розуміти наслідки своїх вчинків, а підвищення рівня емпатії дає змогу більш компетентно будувати взаємостосунки з іншими.

В юнацькому віці підвищується здатність особистості до відповідальності, яка є результатом суб'єктивного сприйняття навколишнього світу та оцінки особистістю власного ставлення до своїх обов'язків. Рівень відповідальності в юнацькому віці має позитивну вікову динаміку, що підтверджується результатами нашого дослідження. В ранньому юнацькому віці загальний середній показник відповідальності склав 22,728 бала, в пізньому – 24,51 бала (21,93 в 15-ти річних, 23,525 в 16-ти річних, 24,232 в 17-ти річних, 24,789 в 18-ти річних). В дівчат цей показник має вищий рівень (25,0465 бала), ніж у хлопців (23,974 бала). Цікавий розподіл спостерігається між окремими видами відповідальності. В ранньому юнацькому віці найбільш вираженою є дисциплінарна відповідальність (23,968 бала), в пізньому – відповідальність за іншого (27,1 бала). Якщо оцінювати результати розподілу видів відповідальності за статтю, то вищий рівень відповідальності за іншого характерний для хлопців пізнього юнацького віку (29,3925 бала); в дівчат як пізнього, так і раннього юнацького віку більш вираженою є дисциплінарна відповідальність.

Досліджуючи самоконтроль в юнацькому віці, ми не виявили такої яскравішої позитивної вікової динаміки, як в дослідженні відповідальності. В юнаків пізнього періоду рівень самоконтролю трохи вищий (15,84), ніж в юнаків раннього періоду (15,545). Рівень самоконтролю в юнаків 16-ти років віці має тенденцію до зменшення з поступовим зростанням в юнаків 18-ти років до рівня, який спостерігався в респондентів 15-ти років (16,73 бала в юнаків 15 років; 14,36 бала в юнаків 16 років; 15,49 бала в юнаків 17 років; 16,1845 бала в юнаків 18 років). Якщо оцінювати рівень самоконтролю за видами, то в ранньому юнацькому віці найсильніше виражений самоконтроль в діяльності (16,81 бала), а в пізньому – соціальний самоконтроль (17,682 бала). В показниках самоконтролю в юнацькому віці спостерігаються і гендерні відмінності. В дівчат рівень самоконтролю трохи вищий (15,705 бала), ніж у хлопців

(15,678 бала). Серед видів самоконтролю в дівчат найяскравіше виражений соціальний самоконтроль (17,463 бала), а в хлопців – самоконтроль в діяльності (16,745 бала). Найменше виражений як в дівчат, так і в хлопців емоційний самоконтроль, але в хлопців він має вищий рівень прояву (14,363 бала в хлопців; 12,74 бала в дівчат). Збільшення рівня соціального самоконтролю в юнаків вказує на зростання рівня їх зрілості. Самоконтроль є важливим елементом моральної поведінки, який дозволяє звужувати мотиви морального вчинку, вибирати мотиви та цілі моральних дій та керувати процесом корекції моральної поведінки.

Поведінковий компонент розвитку совісті в юнацькому віці ми досліджували за показниками “совісність” та “прояви совісті в поведінці”.

Совісність, як риса особистості, найсильніше проявляється в 17-річних юнаків (9,58 бала), найслабше – у 15 річних (8,355 бала). Якщо оцінювати прояви цього показника за періодами, то в пізньому юнацькому віці совісність виражена сильніше (9,45 бала), ніж в ранньому (8,6675 бала). За рівнями розподіл результатів такий: низький рівень зустрічається в 13,195% юнаків раннього віку і в 2,795% юнаків пізнього віку; середній рівень – в 59,77% юнаків раннього віку і в 59,875% юнаків пізнього віку; високий рівень – в 28,945% юнаків раннього віку і в 37,065% юнаків пізнього віку. У дівчат цей показник, як і більшість інших, вищий (9,3325 бала), ніж у хлопців (8,835).

Наступний показник поведінкового компоненту, “прояви совісті в поведінці”, в юнацькому віці має тенденцію до зростання: в пізньому юнацькому віці він більший (3,6542 бала), ніж в ранньому (3,621 бала). Якщо показник проявів совісті в поведінці оцінювати за віком, то в 17-18 річних юнаків він має позитивну вікову динаміку, а в юнаків 16 років має найнижчий коефіцієнт (0,27 бала в 15 років; 0,237 бала в 16 років; 0,241 бала в 17 років; 0,278 бала в 18 років).

Проаналізувавши отримані результати дослідження генезису совісті в юнацькому віці, ми застосували методи математичної обробки для виявлення між ними взаємозв'язку за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона та факторного аналізу. В результаті виявилась ієрархічна залежність між проявами совісті в поведінці та совісністю (0,4469), проявами совісті в поведінці та самоконтролем (0,34738), проявами совісті в поведінці та відповідальністю (0,3367), проявами совісті в поведінці та емпатією (0,3225). Ієрархічної залежності між поведінковими показниками совісті та ознаками “рівень моральних знань” не виявлено через ненадійний внутрішньо функціональний зв'язок.

### **Висновки та перспективи подальших досліджень**

1. В юнацькому віці актуалізується розвиток моральної самосвідомості юнака, що знаходить своє втілення в активному

формуванні такого психологічного утворення, як совість. Основою розвитку совісті психологи визначають самоконтроль, відповідальність, співчуття, співпереживання моральну саморефлексію та самооцінку, моральні знання, які переросли в моральну потребу та стали моральними переконаннями.

2. В юнацькому віці відмічається збільшення інтересу до проблеми совісті, зростання рівня моральних знань, поява свідомих моральних переконань, зростання рівня моральної саморегуляції в сторону дотримання соціально-ціннісних і особистісно-значущих норм. Актуалізація морального розвитку викликає й актуалізацію розвитку совісті.

3. В юнацькому віці зростає загальний рівень моральних знань, рівень моральних знань про совість та рівень усвідомлення цього феномена, рівень моральної саморегуляції, що проявляється в збільшенні показників рівня самоконтролю, відповідальності, емпатії, прояві совісті в поведінці та свідомості.

4. Всі вищезазначені показники мають також і гендерні відмінності, а саме, вищий рівень прояву майже всіх показників спостерігається у дівчат. Деякі особливості має тільки рівень самоконтролю – у хлопців він вищий ніж в дівчат в 16-річному віці.

5. Перспективи подальших досліджень в даному напрямку полягають в дослідженні взаємозв'язку між совістю та негативними моральними переживаннями (виною, соромом, каяттям).

#### **Список використаних джерел**

1. Алексеева Ю.А. Становлення моральної самосвідомості підлітка у процесі психологічного консультування: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Київ, 2006. – 230 с.
2. Апетик Н.М. Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Чернівці, 2001. – 231 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
4. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте – М., 1968. – 560 с.
6. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Киев, 1992. – 77 с.
7. Гільова Л.Л. Психологічний механізм формування морального образу “я” старшокласників//Наукові записки.

- Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – Випуск 34. – К.: Міленіум, 2007. – С. 133-139.
8. Лановенко Ю.І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Київ, 2005. – 218 с.
  9. Молчанова О.М. Вплив окремих моральних якостей особистості на розвиток совісті особистості юнацького віку // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.ХІ, част.5. – К., 2009. – С.228-227.
  10. Молчанова О.М. Особливості прояву совісті як показника совісті особистості юнацького віку // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.ХІ, част.2. – К., 2009. – С.304-313.
  11. Мухина В.С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
  12. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989. – 192с.
  13. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Київ, 2005. – 185 с.
  14. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології / За ред. Т.І.Пашукової. – К.: Т-во “Знання”; КОО, 2000. – 204 с.
  15. Пискун В.М. Психологические условия формирования ответственного поведения старшеклассников: Дис...канд. психол.наук. – Киев, 1986. – 156 с.
  16. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – Луцьк, 2001. – 205 с.

The theoretical inspection of psychologic research info the problem of development of conscience and its components at young age is given in the article. The results of the experimental investigation of this problem in the age and the sex aspect are given here.

**Key words:** conscience, moral self-awareness, moral knowledge, moral values, responsibility, self-control, empatia.

*Отримано: 12.02.2010*

## Моральна самооцінка як конструктивний елемент моральної самосвідомості військових курсантів

У статті розкрито основні психологічні параметри моральної самооцінки особистості – її сутність, структура, функції та розвиток. Обґрунтовано роль самооцінки як значущого орієнтира, що впливає на моральну поведінку та життєдіяльність людини. Емпірично досліджено та висвітлено особливості структури самооцінки військових курсантів.

**Ключові слова:** самооцінка, моральна самооцінка, моральна свідомість, моральна самосвідомість, рівень домагань, рефлексія.

В статье раскрыты основные психологические параметры моральной самооценки личности – ее суть, структура, функции и развитие. Обоснована роль самооценки как значимого ориентира, влияющего на моральное поведение и жизнедеятельность человека. Имперически исследовано и изложены особенности структуры самооценки военных курсантов.

**Ключевые слова:** самооценка, моральная самооценка, моральное сознание, моральное самосознание, уровень притязаний, рефлексия.

Нині в психології накопичена велика кількість даних про те, що особливості внутрішньої динаміки самосвідомості здійснюють важливий вплив на всі аспекти життєдіяльності людини. Актуальною постає проблема моральної самосвідомості, зокрема, її основної складової – моральної самооцінки, яка є конструктивним елементом самосвідомості, показником рівня її розвитку, однією із суттєвих її характеристик. Дослідники [3;4;8;11] вказують на регулювальну функцію самосвідомості в поведінці людини, підкреслюють значення самосвідомості, особливо самооцінки, в становленні моральності.

Процес формування самосвідомості у людини починається з відчуттів, які потім переходять в уявлення людини про себе, а надалі – до думок про власну особистість. Головним змістом самосвідомості є усвідомлення себе як особистості. Процес соціалізації індивіда неодмінно включає засвоєння еталонів оцінки діяльності як своєї, так і навколишніх. Оцінні ставлення можна вважати одним з найбільш первинних у процесі онтогенетичного розвитку дитини.

Самооцінка – результат раціонального і емоційного компонентів. “Самооцінка є істотною ланкою процесу становлення особистості тому, що з нею інтегруються уявлення суб’єкта про самого себе

завдяки зіставленню своїх властивостей та здібностей з особливостями інших людей<...> Самооцінка, з одного боку, у своєму розвитку істотно залежить від оцінок референтних оточуючих, а з іншого – сама є значущим регулятором поведінки особистості, зокрема, регулятором оціночного ставлення людини до оточуючих” [2].

Самооцінка – цінність і значущість, котрі індивід приписує собі в цілому та окремим сторонам своєї особистості, поведінки, діяльності, комунікації, відіграє роль важливого особистісного утворення та одного з центральних компонентів Я-концепції, сутнісно вміщує у своїй формопобудові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей. Водночас це складна психоформа внутрішнього світу людини, котра визначає характер її самоствавлення, ступінь самоповаги, рівень домагань, ціннісне прийняття чи неприйняття себе; виконує регулятивну, захисну і навіть терапевтичну функції; може бути різного рівня усвідомлення, адекватності, розвитковості, формовиявлення [10].

З самооцінкою тісно пов’язаний не лише рівень домагань, але й соціальні очікування, тобто прогнозування людиною оцінювання себе іншими. Соціальні очікування є важливим механізмом, нібито посередником між самосвідомістю особистості та соціальним оточенням. Тобто, між самооцінкою та соціальними очікуваннями існує постійний взаємозв’язок та взаємовплив.

Т. Полозова розглядає самооцінку у двох значеннях: 1) самооцінка як відносно стійке і сформоване уявлення людини про себе, тобто як продукт багаторазового і різноманітного оцінювання себе; 2) сам процес самооцінювання, в якому народжується, перевіряється, доповнюється та стверджується уявлення людини про себе. Уявлення особистості про себе як вагомий елемент самооцінки і самооцінка як процес взаємопов’язані та зумовлюють одне одного.

У структурі самосвідомості самооцінка є основним компонентом особистості, що тісно пов’язаний з рефлексією. Специфіку розуміння самого себе та інших людей визначає сфера оцінних та самооцінних ставлень. Самооцінка є тим ступенем у розвитку самосвідомості, сутністю якого стає усвідомлення людиною своїх вчинків, мотивів, цілей поведінки, свого ставлення до навколишнього, до інших людей, до власного Я.

Самооцінювання є важливим регулятором поведінки людини, від нього залежить взаємини з оточуючими, критичність та вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Та самооцінка не завжди буває адекватною. Властивості, які кожен приписує собі, далеко не завжди є об’єктивними, й з ними не завжди готові погодитися інші люди. Більшість оцінок зумовлена відповідними



стереотипами, котрі мають місце в тому чи іншому соціальному середовищі. Утім, незалежно від статі, супроводжує людину успіх чи невдачі, має людина високий чи низький зріст – усі ці характеристики, як і переважна більшість інших, містять у собі прихований оцінювальний смисл, джерелом якого є суб'єктивна інтерпретація реакцій інших людей на ці властивості.

Для адекватної самооцінки істотними є три моменти. По-перше, важливу роль у її формуванні відіграє зіставлення образу реального Я (ким Я є) з образом ідеального Я, тобто з уявленням про те, якою людина хотіла б бути. Висока міра збігу реального Я з ідеальним вважається показником психічного здоров'я. Тому той, хто насправді досягає характеристик, які визначають для нього ідеальний образ Я, має високу самооцінку. По-друге, важливий чинник формування самооцінки пов'язаний з інтеріоризацією соціальних реакцій у конкретного індивіда. Це означає, що особа схильна оцінювати себе так, як оцінюють її інші люди. По-третє, індивід оцінює успішність своїх дій-виявів крізь формат своєї ідентичності. Він переживає задоволення не тому, що просто щось робить добре, а тому, що вибрав певну справу й саме її виконує належним чином. Тому люди докладають найбільше зусиль для того, щоб з найочевиднішим успіхом “вписатися” у структуру суспільства.

За відповідних життєвих умов в особистості може виробитися таке емоційно-ціннісне ставлення до себе, у суті якого велику роль відіграватимуть елементи неадекватно низької самоповаги. Такі люди відрізняються надзвичайною чутливістю, хворобливо реагують на все, що стосується їхньої особистості, а негативна думка дуже хвилює і глибоко ранить їх. Саме страх негативної думки і велика чутливість викликають прагнення обмежити соціальні контакти і перебувати у психологічній ізоляції, а тому потребу в спілкуванні, в контактах з людьми вони намагаються реалізувати у вигаданому світі фантазії, нездійснених мріяннях. У сфері діяльності поведінка таких людей може бути непослідовною, нерішучою, вони поводяться, ніби увесь час оглядаючись на навколишніх, шукають у них схвалення і власного ствердження. Навпаки, адекватно усвідомлене і послідовне емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе у таких формах, як гордість, самоповага, вимогливість, совість, почуття власної гідності та ін., становить центральну ланку її психодуховного світу, що формує його єдність, прийняття і цілісність, погоджуючи й упорядковуючи внутрішні цінності особи. Емоційно-ціннісне ставлення людини до себе виникає на підґрунті переживань, які є своєрідним сигнальним критерієм позитивного чи негативного самоставлення.

Згідно з поглядами І. І. Чеснокової, В. В. Століна, С. Р. Пантілеева емоційно-ціннісне ставлення до себе – це специфічний вид емоційних переживань, в яких відображається власне ставлення особистості до того, про що вона довідується, що розуміє, відкриває відносно самої себе. Це особистісне утворення, що безпосередньо виражає сенс Я для самого суб'єкта. Самоствавлення особистості має складну будову, цікаву спробу визначення якої здійснили В.В. Столін та С. Р. Пантілеев. Вони виділяють в основі макроструктури самоствавлення як емоційно-оціночної системи такі базові виміри: самоповагу, аутосимпатію, самозневаження та самоінтерес, кожен з яких, зрозуміло, має позитивний і негативний полюси.

Самоповага виступає як соціальний аспект, нормативна самооцінка. Тут чітко фіксується оцінковий компонент самоствавлення, що передбачає порівняння себе, своїх дій та вчинків з іншими: або ж внутрішнє обґрунтування, пояснення того, чому певні власні вчинки оцінюються позитивно, а інші – навпаки.

Аутосимпатія – це уявлення про себе як самоцінність; це почуття, пов'язані з приязню-неприязню, привабливістю-непривабливістю суб'єкта для самого себе.

Самозневаження – емоційна невдоволеність, переживання розладу та неузгодженості власного Я.

Самоінтерес відображає переживання внутрішньої дистанції, суб'єктивної близькості до об'єкта ставлення.

Подальші дослідження В. В. Століна та С. Р. Пантілеева показали, що, крім зазначених базових вимірів складових самоствавлення можна також виділити:

- очікування позитивного ставлення від інших – значимість для суб'єкта позитивної думки про нього інших людей, особливо значимого оточення; схвалення його вчинків, поглядів тощо;
- самосприйняття – безоціночно позитивне ставлення до себе, незважаючи на існуючі недоліки;
- самокерування, самопослідовність – відчуття керованості і підвладності Я; здатність раціонально організувати свою поведінку;
- самозвинування – схильність звинувачувати себе у всіх невдачах;
- саморозуміння – здатність розуміти, знаходити причини своїх психічних станів, дій та вчинків.

Ці виміри інтегруються в загальне позитивне чи негативне ставлення до себе, сумарне почуття “за” чи “проти” власного Я.

У відповідності з представленою структурою самоствавлення В.В.Століним та С. Р. Пантілеевим було розроблено спеціальний опитувальник для діагностики цього феномена.

Самоставлення особистості, незважаючи на його певну сталість, постійно знаходиться в динаміці, в процесі неперервного розвитку. Воно має інтегративну тенденцію до розвитку з великої кількості переживань різноманітних емоційних станів, почуттів особистості відносно самої себе у різні вікові періоди. У міру розвитку емоційного досвіду у суб'єкта складається більш чи менш узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе. Почуття, емоційні стани, що були пережиті в різний час у зв'язку із роздумами про себе, становлять той емоційний фонд, який є необхідною умовою створення змістовного багатства самосвідомості в цілому.

Кожен акт самосвідомості – це взаємодія самопізнання і самоставлення. З одного боку, самоставлення формується і виникає в процесі самопізнання на різних його рівнях, з іншого – самоставлення в тій чи іншій формі (з яких воно складається на даний момент розвитку особистості) суттєво впливає на весь процес самосвідомості, визначаючи його специфіку, спрямованість та індивідуальний, особистісний відтінок.

Серед різноманітних модифікацій самооцінки окремим феноменом для теоретико-емпіричного вивчення постає моральна самооцінка як своєрідне мірило особистісного засвоєння, осмислення і використання концентрованої в моральних нормах системи загальнолюдських та особистісних цінностей.

Моральна самооцінка є свідченням особистісної зрілості, адже, як стверджує М. Савчин, мораль – це одна з визначальних нормативних і регулятивних форм суспільної свідомості, яка, впливаючи на соціальні відносини людини за допомогою принципів, правил, законів, кодексів, приписів тощо, задіює потужний потенціал особистісного самоосмислення і саморозвитку [12].

На думку Д. Гошовської, моральна самооцінка – це оцінювання особистістю своїх духовних можливостей, якостей, а також місця серед морально-аксіологічних поглядів і норм певного суспільства, певної ментально-історичної спільноти людей [5]. Вона є усвідомленням моральних аспектів власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, проявом самосвідомості індивіда. Водночас рівень моральної поведінки як результат певної моральної самооцінки є підтвердженням цивілізаційно-культурологічного потенціалу людини, особливо ж на найважливіших етапах її соціогенезу (підлітковість, рання юність тощо). Адекватна моральна самооцінка як поліфундаментальне об'єктивне ставлення людини до самої себе крізь призму духовно-моральних канонів і норм є один з найважливіших індикаторів її морального розвитку, критерій істинної життєвої позиції, яка може привести до внутрішньої гармонії

та вдосконалення, а отже, до гармонізації взаємин на рівні мікро- і макросоціуму.

Залежно від того, що підлягає оцінюванню – окремі аспекти особистості, конкретні характерологічні властивості, що проявляються лише в деяких особливих видах діяльності, або особистість у цілому, вичленовуються і два види самооцінки. Насамперед виділяється часткова, яка належить до різних видів пізнання властивостей особистості, а також глобальна, яка тлумачиться як загальна недиференційована самооцінка. Моральна самооцінка належить до обох видів, оскільки їй притаманне флукуативне видозмінювання від часткових, парціальних етапів творення до загальних станів як компонентів цілісної системи морального самооцінювання в контексті функціонування самосвідомості.

Розглядаючи моральну самооцінку в контексті саморозуміння як важливого структурного блоку самосвідомості, Д. Гошовська [5] виходила з позицій, що власне такий термін, як “розуміння”, є тим психологічним явищем і категорією, яке створює, а можливо, і здійснює реальний зв’язок між продуктами свідомості/самосвідомості, повсякденною дійсністю та моральними канонами певної цивілізаційної спільноти, яких дотримується чи не дотримується особистість. Безперечно, якщо цей зв’язок розбалансований і неузгоджений, а між моральними нормами самоусвідомлення і реальною дійсністю виникають суперечності, то фактично актуалізується ситуація нерозуміння, яка стимулюватиме діяльність особистості, спрямовану на розуміння й оцінювання себе у дуже специфічних моральних вимірах, які іноді межують або і є аморальними для загалу.

У ракурсі моральності поведінка особистості співвідноситься з її уявленнями про саму себе і з тим, якою вона повинна бути (Я-реальне, Я-жадане і Я-ідеальне), тому досить часто вона може піддаватися бажанню презентувати кращі (якісніші, моральніші) моделі власного Я, а отже, й формує неадекватну (здебільшого завищену) моральну самооцінку як елемент системи власного психозахисту і самоствердження.

Аналітичний підхід до проблеми вивчення морального саморозуміння дає підстави вести мову про його рівневий характер. Якщо перший рівень включає емоційне узгодження на основі наявних знань про власну мораль, то другий характеризується когнітивним узгодженням, за якого досить часто немає вираженого емоційного ставлення до себе як до істоти високоморальної, а третій рівень характеризується когнітивними і емоційними узгодженнями результатів і продуктів морального самоусвідомлення (самооціню-

вання) та реальною морально-нормативною дійсністю мікро- і макросоціуму.

В афективно-оцінному самоставленні розрізняють оцінку особистістю своїх теперішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про неї інші (самооцінка рефлексії). На думку А.К. Маркової, якщо актуальна оцінка вища від ретроспективної, а ідеальна – від актуальної, то це засвідчує зростання самосвідомості [9].

Предметом моральної оцінки можуть бути не всі дії, оскільки не всі конкретні вияви людської практики мають моральні характеристики. Цим предметом є вчинок, який виявляє певні ставлення людини до іншої людини, групи та моральні дії. Оцінити вчинок – це значить встановити його корисність, необхідність чи навпаки, шкідливість, недоцільність, непотрібність. Оцінка вчинку складається ніби з двох суджень: емоційного та раціонального. Вона ґрунтується на тому, що будь-яка особистість тому і є нею, що може і повинна діяти добровільно.

Сфера дії моральної оцінки поширюється на всі дії людини, які прямо чи опосередковано пов'язані з інтересами інших людей. На відміну від оцінок предметної діяльності моральна оцінка завжди носить не градуїований, а полярний характер (морально-неморальне, а не частково морально чи частково неморально). Моральна оцінка ґрунтується на бінарних опозиціях, що мають ціннісний смисл: добрий – злий, справедливий – несправедливий.

У розвитку моральної самооцінки виділяються стадії, в межах яких накопичуються кількісні ознаки, які поступово або стрибкоподібно приводять до якісних новоутворень самосвідомості. Кожен бік самосвідомості детермінований стилем і способом життя, провідною діяльністю і спілкуванням, а також рівнем розвитку духовності індивіда, що проявляється у дотриманні/недотриманні певних моральних, етичних, естетичних та інших критеріїв, параметрів і норм та є вагомим чинником і умовою успішної соціалізації [7; 13; 13].

Завданням нашого дослідження було емпіричним шляхом виявити особливості системи самооцінювання майбутніх військових офіцерів. Дослідження проводилось на базі Академії Сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. З метою поглибленого дослідження психологічних особливостей самоставлення майбутніх військових офіцерів застосовувався тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантилеев). У дослідженні брали участь 120 курсантів I курсу.

Результати статистичного аналізу даних засвідчили, що у курсантів самооцінка має певні особливості. Результати статистичного аналізу даних наведені в таблиці 1

*Таблиця 1*

**Структура самооцінки курсантів**

Шкали	Курсанти (бали)
Інтегральна самооцінка (IS)	79
Самоповага (SP)	73
Аутосимпатія (SS)	70
Очікування позитивного ставлення від інших (OPS)	53
Самозацікавлення (IDS)	67
Самовпевненість (Svp)	56
Ставлення інших (Ovi)	54
Самоприйняття (Spr)	70
Самопослідовність, самокерування (Sps)	77
Самозвинувачення (Szv)	27
Самоінтерес (Is)	72
Саморозуміння (Rs)	73

Як видно з таблиці 1, курсанти позитивно ставляться до самих себе (79 бали з 100 можливих), тобто в структурі їх самоставлення загалом переважає почуття “за” власне Я. Серед елементів структури самоставлення найвищі значення отримано за шкалою самокерівництва, самопослідовність (середній показник 77 балів з 100 можливих). Такі результати засвідчили, що відчуття керованості і підвладності Я, а також здатності раціонально організувати свою поведінку вже на початкових етапах військової служби є характерною рисою курсантів. Дещо нижчі, але також високі показники ми отримали за шкалами:

- саморозуміння (73 бали у середньому), що свідчить спроможність курсантами адекватно розуміти та знаходити причини своїх психічних станів, дій і вчинків;
- самоповага (72 бали у середньому), порівняння себе, своїх дій та вчинків з іншими, тобто внутрішнє обґрунтування, пояснення того, чому певні власні вчинки оцінюються позитивно, а інші навпаки;
- самоінтерес (72 бали у середньому) великий інтерес опитаних до власної особистості та внутрішнього світу взагалі.

Середні показники отримано за шкалою очікування позитивного ставлення від інших (53 бали у середньому), шкала власне ставлення інших (54 бали у середньому) – свідчить про невисокий (середній)

ступінь значення для курсанта позитивної думки про нього інших людей, особливо значимого оточення, а також схвалення його вчинків, поглядів, що може бути особливою характеристикою групи яка нещодавно створилася. Також виявлено середні показники за шкалою самовпевненості (56 балів у середньому), що може мати тісний взаємозв'язок з попередніми шкалами, тобто невпевненість як наслідок недостатнього налагодження стосунків у групі.

Загалом низькі показники було одержано за шкалою самозвиначення (27 балів у середньому), що на фоні високого рівня саморозуміння та самоповаги є позитивною характеристикою особистості курсанта.

Отже, загалом курсанти позитивно ставляться до самих себе, адекватно розуміють причини власних психічних станів, дій і вчинків та здатні раціонально організувати свою поведінку. Вони ще недостатньо усвідомлюють необхідність брати до уваги думку оточуючих людей, але у них вже сформована здатність бачити себе з боку, та вже порівнюють себе, свої дії та вчинки з іншими особливо з людьми значимого оточення.

#### Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. – М.: Прогресе, 1986. – 420 с.
2. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия / Под ред. Д.Я.Райгородского. – Самара: Изд. Дом “Бахрах-М”, 2000. – С. 333-392.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968., 1968. – 416 с.
4. Выготский Л.С. Овладение собственным поведением// Собр.соч.: В 6 т. – Т.3. – М., 1983.
5. Гошовська Д. Моральна самооцінка у контексті саморозуміння особистості // Матеріали звітної наукової конференції. – Дрогобич, 2008. – Вип. 2. – С.15-20.
6. Грищук О.П. Оптимізація самоставлення особистості в умовах навчальної діяльності // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С.19-25.
7. Захарова А.В. Генезис самооцінки: дис. ... докт. психол. наук. – М., 1989. – 350 с.
8. Кон И.С. В поисках себя: личность и самоосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 40-51.

10. Психология личности: Учеб.пособие / З.В. Диянова, Т.М. Щеголева. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2002. – 39 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1976. – 416 с.
12. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай” Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.
13. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 285 с.
15. Фурман А.В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
16. Чеснокова И.И. Проблема сознания в психологии – М.: Наука, 1977. – 142 с.

This article reveals main psychological parameters of moral self-concept of a personality – its essence, structure, functions and development. The role of self-concept as a significant guideline influencing moral behaviour and life activity of a man is substantiated. Peculiarities of the structure of military cadets' self-concept is empirically investigated and described.

**Key words:** self-concept, moral self-concept, moral consciousness, moral self-consciousness, pretension level, reflexion.

*Отримано: 11.02.2010*

**УДК 159.922.73**

*М.І.Мушкевич*

## **Психічний розвиток дітей з особливим потребами дошкільного віку**

У статті представлено сучасні підходи до поняття “діти з особливими потребами”. Автором виділені концепції психічного розвитку дітей з фізичними та психічними дисфункціями. На основі результатів теоретичного аналізу, та спираючись на досвід власної практичної роботи з дітьми з особливими потребами, представлено основні діагностично-терапевтичні підходи до стимуляції їх психічного розвитку.

**Ключові слова:** психічний розвиток, діти з особливими потребами, дизонтогенез, аномальний розвиток, дошкільний вік.



В статье представлены современные подходы к понятию “дети с особенными потребностями”. Автором выделены концепции психического развития детей с физическими и психическими дисфункциями. На основе результатов теоретического анализа и собственного опыта работы с детьми с особенными потребностями, представлены основные диагностико-терапевтические подходы к стимуляции их психического развития.

**Ключевые слова:** психическое развитие, дети с особенными потребностями, дизонтогенез, аномальное развитие, дошкольный возраст.

**Постановка наукової проблеми.** Нормальний психічний розвиток дитини являє собою складний процес, в основі якого лежить генетична програма, що реалізується в умовах постійної зміни факторів середовища. Психічний розвиток тісно пов'язаний з біологічними якостями організму, його спадковими та конституційними особливостями, вродженими і набутими якостями та опосередкований поступовим формуванням структури і функції різних відділів ЦНС. Темпи формування окремих систем головного мозку різні і це визначає фізіологічну гетерохронію його росту і розвитку, що відображається в різній швидкості дозрівання окремих психофізіологічних функцій. До основних факторів, що впливають на психічний розвиток, належать спадковість, сімейне середовище і виховання, а також зовнішнє середовище з різноманітним соціальним і біологічним взаємодіями. Всі ці впливи виступають в єдиному комплексі, що можуть обумовлювати як посилення, так і нівелювати вплив кожного з факторів.

Проблема аномального психічного і фізичного розвитку особистості для психології є дуже актуальною. Комплексне дослідження порушень психічного розвитку дитини стає глобальною та загальнозначимою проблемою в аспекті транскультурних даних про те, що кількість дітей з відхиленнями в розвитку в останні роки збільшилася і становить у регіонах соціального неблагополуччя 20%, а з урахуванням всього діапазону порушень (від незначних до тяжких) кількість цих дітей в різних регіонах збільшується до 35-43%.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняними та зарубіжними вченими проводилися численні психологічні дослідження, спрямовані на вивчення дітей з порушеннями психічного розвитку, узагальнено результати та порівняно з новими даними, отриманими суміжними з психологією науками – психолінгвістикою, нейропсихологією, педагогікою, фізіологією вищої нервової діяльності, клінічною неврологією та генетикою (А. А. Баранов, Л.О.Булахова, Т. П. Вісковатова, Т. А. Власова, Г. В. Козловська, О. В. Киричук, К.С.Лебединська, В.І.Лубовський, І.Ф.Маяковська, Е. С. Слепович, Є.А.Стреблева, Є.Ф.Соботович, В.В.Тарасун,

Л.С.Цветкова, М.Кramer, S.Kirk, М.Метoyer та ін.). Результати фундаментальних психологічних досліджень свідчать про залежність процесу формування особистості від початкового рівня розвитку психічних функцій (В.М.Блейхер, Л.І.Божович, Г.С.Костюк, О.Ф.Мазурський, М.Д.Левітов, В.Д.Небиліцин, Б.І.Теплов, А. Binet, J.Kettel, S.Rosenzweig та ін.). Тому проблема формування окремих психічних функцій була предметом дослідження учених упродовж багатьох років (Т.В.Єгорова, В.П.Кудрявцева, В.І.Насонова, Л.І.Пересеві, Є.С.Слепович, Н.М.Стадненко, С.Г.Шевченко, О. Blak, M.Kless-Delange, H.Szlivovski, L.Tarnopol, F. William та ін.). Численні дослідження довели вплив практичної діяльності на формування в аномальних дітей пізнавальної та мовленнєвої діяльності, розвиток спілкування та моторики (В.І.Бондар, Г.М.Дульнев, В.Г.Петрова, Б.І.Пінський, О.П.Хохліна та ін.). У теоретичних та методичних працях українських вчених, присвячених питанням корекції психічного розвитку дітей різних категорій та вікових груп, знаходять відображення чимало аспектів цієї складної проблеми, вирішення яких дало змогу більш диференційовано підійти до вивчення особливостей пізнавальної діяльності аномальних дітей, до виявлення їхніх потенційних можливостей, побудови оригінальних систем корекційної роботи (І.Г.Єременко, С.Д.Максименко, В.М.Синьов, Є.Ф.Соботович, Н.М.Стадненко, О.П.Хохліна та ін.). Ці дослідження довели, що спеціальні корекційні заходи справляють вирішальний вплив на розвиток психіки аномальної дитини, а відтак, і необхідність подальшого розвитку різноманітних підходів до спеціальної допомоги таким дітям (Т.П.Вісковатова, Ю.З.Гільбух, О.В.Киричук, М.К.Шеремет, М.Д.Ярмаченко та ін.). Корекційна та компенсаторна спрямованість, за визначенням М.Д.Ярмаченка, є наріжним каменем навчально-виховного процесу спеціальних закладів. Вивчення складних проблем цілеспрямованого формування інтелекту в аномальних дошкільників (А.Г.Обухівська, В.В.Тарасун, Л.І.Фомічова та ін.) показало, що на ранніх етапах онтогенезу їхній інтелектуальний розвиток реалізується у процесі різноманітних видів цілеспрямованої діяльності, які є зовнішніми та формуючими чинниками. Важливим також є те, що в останні десятиліття у вітчизняній та зарубіжній медицині підвищився інтерес до психології, неврології і психіатрії дошкільного віку (Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, М. Н. Лисіна, Б. С. Шевченко, Г. В. Козловська, А. Н. Горюнова, E. Anthony, S. Greenspan, D. Stern).

**Мета статті** полягає в аналізі порушень і психічних розладів дитячого віку та виділенні основних корекційних заходів щодо

стимуляції психічного розвитку дітей з особливими потребами. Розгляд нами дітей з особливими потребами буде здійснюватися крізь призму поняття, яке стосується однаковою мірою як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень від нормального фізичного чи психічного розвитку, що зумовлені вродженими чи набутими вадами.

**Організація та методи дослідження.** Використано аналіз психологічної літератури з питань аномалій психічного розвитку особистості та аналіз власної психотерапевтичної діяльності з дітьми з особливими потребами.

**Результати статті та їх обговорення.** Аналіз наукових психологічних джерел з дисфункційного розвитку особистості засвідчує, що існує декілька концепцій формування понять “особи з порушеннями” або “з інвалідністю”, “з вадами розвитку”. Всесвітня організація охорони здоров’я трактує термін “порушення” як такий, що стосується аспектів органічного враження, втрати певних функцій (наприклад, глухота, обмежений зір); поняття “інвалідність” – як таке, що стосується вад окремих функцій (мовлення, фізичне порушення тощо); “фізичні та розумові вади розвитку” стосуються соціальних недоліків, тобто коли можливості людини не відповідають вимогам та очікуванням середовища, в якому вона існує.

На кожному етапі розвитку суспільство висуває свої теорії щодо порушень функціонування та їх визначень. Залежно від типу порушення в Україні, згідно з критеріями Міністерства освіти і науки, на сьогоднішній день виокремлюють такі категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; зі складною структурою порушень (розумово відсталі і сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом [3].

Оскільки різноманітні види порушень вимагають і різноманітних підходів до їх корекції, то залучення дитини до певної корекційної програми є формуванням в ній набору конкретних вмінь, навиків, психологічних особливостей. І хоча вважається, що розвиток цих особливостей розгортається лише на основі певних природних задатків, тим не менш зрозуміло, що певні конкретні особливості формуються соціально і залежать від форм втручання та початку психологічної допомоги.

Термін “діти з особливими потребами” впроваджений у використання в психологічній літературі лише останніми роками. До цього осіб з порушеннями розвитку прийнято було називати інвалідами.

Сьогодні у літературі ми зустрічаємо таке визначення інвалідності: це особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, обумовлене захворюванням внаслідок травм чи дефектів, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність його соціального захисту. Інвалідність у дітей означає суттєве обмеження життєдіяльності, вона сприяє соціальній дезадаптації, яка обумовлена порушеннями у розвитку, труднощами у самообслуговуванні, спілкуванні, придбанні професійних навиків. Засвоєння дітьми-інвалідами соціального досвіду, включення їх в існуючу систему суспільних відношень потребує від суспільства певних додаткових заходів, засобів та зусиль (це можуть бути спеціальні програми, центри по реабілітації, учбові заклади тощо). Розробка цих заходів повинна базуватися на знанні закономірностей, задач, сутності процесу соціалізації.

Особистість дитини-інваліда розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку дитини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми (за Л.С. Виготським), що виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку [3]. Хвороба, яка спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку. Це стосується інвалідів з дитинства з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, комплексними порушеннями психофізичного розвитку. У разі відсутності своєчасної допомоги відбуваються відхилення від стадії вікового розвитку, тобто особливості дизонтогенезу спричинено патологічним процесом у біологічному розвитку та його наслідками. Дефектологічна наука стосовно проблеми навчання і розвитку аномальної дитини виходить з того, що вона не просто менш розвинена, ніж її нормальний ровесник, а інакше розвинена. Така дитина характеризується специфічністю, своєрідністю власної психіки. Тому психічний розвиток аномальних дітей кваліфікується як компенсаторний, тобто такий, що здійснюється у формі заміщення чи вирівнювання того чи іншого внутрішнього процесу (мислення, сприймання тощо). На здатності психіки до компенсації окремих функцій, використання обхідних шляхів, створення нових механізмів, які забезпечують досягнення певних цілей, будується навчально-виховний процес [2; 8].

В клінічній психіатрії використовується термін „дизонтогенез”, який відносять до затримок і викривлення психічного розвитку. Група розладів, що об'єднується поняттям „затримка психічного розвитку”, включає паталогічні стани, що характеризуються недостатністю інтелекту і психіки в цілому. До „викривлення психічного розвитку” відносять стани, що відрізняються парціальністю і дисоціативністю розвитку психічних функцій. Одні з них

можуть характеризуватись прискоренням, інші – затримкою розвитку [10]. В. В. Ковальов виділяє 4 типи дизонтогенезу: 1) затримка чи викривлення психічного розвитку; 2) обмежений дизонтогенез – як результат пошкодження мозку на різних етапах онтогенезу; 3) дизонтогенез внаслідок враження окремих аналізаторів (зору, слуху) або сенсорної дипревації; 4) дизонтогенез як результат дефіциту інформації з раннього віку внаслідок соціальної деривації (включаючи неправильне виховання). Визнаючи різноманітність типів психічного дизонтогенезу, В.В. Ковальов тим не менше об'єднує їх в 2 основних варіанти – дизонтогенез з негативною соматикою і дизонтогенез з продуктивними синдромами. До перших він відносить синдроми психічного недорозвитку – тотальний (олігофренія) і парціальної ретардації (затримка психічного розвитку), акселерацію, різні форми інфантилізму, невропатії. До другого варіанту відносить випадки, коли на фоні клінічних проявів негативних дизонтогенетичних порушень розвиваються продуктивні феномени: страхи, енурез, енкопрез, підвищена неохайність, втрата навиків ходіння, мови, самообслуговування, перехід психічного функціонування на більш ранні етапи розвитку, а також афективні розлади, порушення інтересів, гіперактивність, паталогічне фантазування, кататонічний та інші синдроми [6].

Важливо диференціювати затримку психічного розвитку і розумову відсталість. Для затримки психічного розвитку характерні порушення (до того ж нерівномірні), які проявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та недоліках пам'яті, сенсомоторної координації, в той час як здатність мислити (інтегративна функція мозку) достатньо збережена. Зрозуміло, що порушення усіх цих функцій створює негативні передумови для розвитку мислення, проте своєчасне корекційне втручання дає відчутні позитивні наслідки; пізнавальна діяльність дитини вирівнюється і наближається до норми [1; 2; 8]. Відповідно до класифікації М. С. Певзнер і Т. А. Власова виділили дві основні форми ЗПР: 1) ЗПР, обумовлена психофізичним і психічним інфантилізмом; 2) ЗПР, обумовлена тривалими астенічними станами, що виникли на ранніх етапах розвитку дитини.

Міжнародні класифікації хвороб 9-го і 10-го перегляду дають більш узагальнені визначення цих станів: “специфічна затримка психічного розвитку” і “специфічна затримка психологічного розвитку”, що включають парціальне (часткове) недорозвинення тих або інших передумов інтелекту з подальшими труднощами формування шкільних навиків (читання, письмо, рахування).

Вивчення основних діагностичних ознак ЗПР, їх клініко-психологічних синдромів розкриває обумовленість взаємозв'язків незрілості емоційно-вольової сфери, так званий синдром психічного інфантилізму (переважання ігрових інтересів над пізнавальними; емоційна нестійкість, конфліктність або неадекватність поведінки; невміння контролювати свої дії і вчинки, некритичність, егоїзм; негативне ставлення до завдань, що вимагають розумової напруги, небажання підкорятися правилам); порушення інтелектуальної працездатності у зв'язку з дисфункцією вегетосудинної регуляції, так званий синдром церебральної астенії (церебрастенічний синдром) (підвищена стомлюваність; у міру стомлюваності – наростання психічної втоми або імпульсивності; погіршення концентрації уваги, пам'яті; невмотивовані розлади настрою, плаксивість, примхливість і т.п.; млявість, сонливість або рухова та вербальна розгальмованість; підвищена чутливість до шуму, яскравого світла, духоти, головні болі; нерівномірність досягнень у розвитку); енцефалопатичних розладів (неврозоподібний синдром: страхи, тіки, заїкання, порушення сну, енурез і ін.; стійкі розлади поведінки – синдром підвищеної афектної і рухової збудливості; психоподібний синдром: емоційна вибуховість у поєднанні з агресивністю; брехливість, розгальмованість потягів і ін.; епілептиформний синдром: судомні напади, специфічні особливості афективної сфери та ін.; апатично-адинамічний синдром: млявість, байдужість, загальмованість та ін.; та порушення передумов інтелекту (недостатність тонкої моторики рук; порушення координацій артикуляції і графомоторики; зорово-просторові порушення; порушення звуко-буквенного аналізу і звукової структури слів; труднощі засвоєння логіко-граматичних конструкцій мови, обмеженість словникового запасу; порушення зорової, слухової пам'яті; труднощі концентрації і розподілу уваги, фрагментарність сприйняття) [10].

Питання лікування та психопрофілактики психічного дизонтогенезу в наш час активно розробляються як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології і психіатрії раннього віку. Характер психопрофілактичних заходів обумовлюється змістом факторів ризику виникнення психічного дизонтогенезу: первинні превентивні заходи (в тому числі, покращення допомоги при пологах); програми вторинної психопрофілактики (включаючи медикаментозне лікування); різноманітні реабілітаційні заходи.

Досвід діагностичної та лікувально-профілактичної роботи у дітей раннього віку з проявами психічного дизонтогенезу дозволив сформулювати концепцію ранньої профілактики цих психічних порушень. Вона повинна спиратися на закони психічного розвитку

в ранньому онтогенезі, які проявляються через низку психосоціобіологічних феноменів у психічній діяльності дитини – психічну активність, компетенцію та прив’язаність. Базисом є філогенетичні давні інстинкти волі, допитливості та емоційного голоду. Данні інстинктивні потреби психічного життя дитини під впливом середовища формуються в специфічні для раннього онтогенезу психосоціобіологічні інфраструктури психіки. Останні формують у дитини знання про оточуюче середовище, можливість її прогнозування та управління нею й емоційну прив’язаність до оточуючого світу та людей через здатність до емоційного резонансу у відповідь на вплив оточуючого середовища. Перераховані психосоціобіологічні феномени лежать в основі як майбутнього психічного здоров’я дитини, так і психічних порушень, зокрема психічного дизонтогенезу. Висловлювана концепція психопрофілактики виходить із теоретичних та експериментальних розробок психологів: Л.С.Виготського – про психічну активність, В.П.Сімонова – про емоційний резонанс та емоційний голод, М.Кляйн – про теорію прив’язаності та Л.Бонд – про феномен компетенції дитини в процесі розвитку. Всі ці передумови знайшли підтвердження в емпіричному досвіді дитячої психології [7; 10].

Основним пусковим та формуючим механізмом психічного здоров’я дитини є оточуюче її середовище. Від стану психічного здоров’я батьків, але головне, від їх взаємин із дитиною, залежить і стан її психічного здоров’я, і її розвиток. Велике значення має адекватність і сила емоційних реакцій. Не меншу роль відіграє “ефективність середовища”, тобто можливість створення оптимальних умов для комфортного самовідчуття дитини як фактора профілактики психічного дизонтогенезу.

Основні задачі такої психопрофілактики – це діагностика і корекція аномалій розвитку психічних функцій дитини; виявлення, діагностика і корекція відхилень внутрішньо сімейних відносин між батьками і дітьми; психологічна підготовка матері до материнства, а батька до батьківства; стимуляція їх батьківських почуттів, підвищення їх компетентності у взаєминах і розумінні своєї дитини, а також активне стимулювання психічного здоров’я самої дитини через стимуляцію розвитку основних психічних функцій: мови, емоційних, вольових, уваги, пізнання соціальної поведінки, а також керування формуванням основних інтрапсихічних систем дитини.

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням вище перерахованих особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру

розладу З цією метою можна використовувати психологічні ознаки порушень та їх градації. Перша ознака – діти з особливими потребами характеризуються значним зниженням працездатності, внаслідок таких явищ, як церебрастенія, психомоторна розгалуженість, афективна збудливість. Друга ознака – у них уповільнені навички читання, письма, рахування; страждають пам'ять, увага, спостерігається порушення мовних функцій [9]. Таким чином, щоб правильно оцінити поведінку дитини та розібратися щодо труднощів у її розвитку, важливо знати характерні прояви затримки психічного розвитку.

**Висновки.** Отже, діти з порушеннями психічного розвитку потребують спеціального корекційного впливу, що охоплює комплекс психолого-медико-педагогічних та соціальних заходів, спрямованих на розвиток їх потенціалу, досягнення максимально можливої самостійності, соціального та особистісного становлення. Значущість дослідження психічного розвитку дітей дошкільного віку в сучасному суспільстві зумовлена тим, що саме в цьому віці відбувається активне формування рухових, розумових, мовленнєвих, емоційних та поведінкових функцій дитини, які забезпечують її подальшу соціалізацію, психологічну готовність до навчання. Це потребує розробки зазначеної проблеми на міждисциплінарному рівні, введення в систему спеціальної психології клінічних основ порушень. Тісний взаємозв'язок психології та педагогіки з медициною усуває односторонність кожної дисципліни, що сприяє формуванню цілісного наукового погляду на розвиток дитини, забезпечує системність у вивченні нейрофізіологічних процесів, вищих психічних функцій та можливостей подолання негативних тенденцій в її розвитку. Тому саме комплексний підхід до зазначеної проблеми дає змогу інтегрувати знання з різних галузей науки для визначення пріоритетних напрямів спеціальної психології.

**Перспектива досліджень** полягатиме у подальшому теоретичному та науково-дослідницькому пошуку особливостей окремих форм психічного дизонтогенезу при дитячому аутизмі, гіпердинамічному синдромі і дефіциті уваги, дитячому церебральному паралічі, синдромі Дауна та підборі шляхів оптимізації діагностичного і терапевтичного інструментарію.

#### **Список використаних джерел**

1. Актуальные проблемы диагностики ЗПР // Под ред. К.С. Лебединской.– М.: Педагогика, 1982.– 344 с.
2. Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной.– М.: Просвещение, 1982.– 362 с.



3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С.Выготский. – СПб.: Союз, 1997.– 221 с.
4. Козловская Г.В. Состояние психического здоровья детского населения / Г.В. Козловская // Журнал социальной психиатрии. – 2002. – № 2. – С. 22 – 25.
5. Козловская Г.В. Психологическое здоровье детей – социальная проблема страны / Г.В. Козловская // Вестник педагогики. – 2003. – № 3. – С. 42 – 47.
6. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В.В.Ковалев.– М.: Медицина, 1985. – 288 с.
7. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М.Кляйн, С.Айзекс, Дж. Райвери, П.Хайманн; пер. с англ. Д. В. Полтавец, С.Г.Дурас, И.А. Перельгина; сост. и научн. ред. И.Ю.Романов.– М.: Академический проект, 2001. – 423 с.
8. Никишина В.Б. Психологическое исследование особенностей когнитивной сферы детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью / В.Б.Никишина // Ярославский педагогический вестник.– 2002.–№4.– С. 19.
9. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: Методичний посібник / Укл.: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка.– Львів: Колесо, 2008. – 144 с.
10. Тиганов А.С. Патология психического развития / А.С. Тиганов.– М.: Школа-Пресс, 2004. – 276 с.

The article presents contemporary approaches to the concept of “children with special needs.” The author highlighted the concepts of mental development of children with physical and mental dysfunctions. Based on theoretical analysis and self practical work with children with special needs, the main diagnostic and therapeutic approaches to stimulate their mental development are illustrated.

**Key words:** mental development, children with special needs, dysontogenesis, abnormal development, pre-school age.

*Отримано: 21.03.2010*

## **Новий підхід до дослідження “цінностей у дії”: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання ПЕДАГОГА**

Стаття містить опис нового опитувальника “Цінності у дії” (Values in action – VIA), розробленого М.Селігманом, К.Петерсоном і Н.Парк [2004] для дослідження “позитивних” цінностей (чеснот), дотримування яких забезпечує формування в людини “сильних” властивостей особистості (character strengths) і досягнення відчуття психологічного і суб’єктивного благополуччя. Розглядаються результати емпіричного дослідження ролі позитивних цінностей і відповідних їм властивостей особистості у попередження емоційного вигорання педагога. Окреслено перспективи подальших досліджень з використанням даного опитувальника.

**Ключові слова:** емоційне вигорання, попередження емоційного вигорання педагога, позитивні цінності, “сильні” властивості характеру.

Статья содержит описание нового опросника “Ценности в действии” (Values in action – VIA), разработанного М.Селигманом, К.Петерсоном и Н.Парк [2004] для исследования “позитивных” ценностей (добродетелей), следование которым обеспечивает формирование у человека “сильных” свойств личности (character strengths) и ощущение им психологического и субъективного благополучия. Рассматриваются результаты эмпирического исследования роли определенных позитивных ценностей и соответствующих им свойств личности для предупреждения эмоционального выгорания педагога. Очерчены перспективы дальнейших исследований с использованием опросника.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, предупреждение эмоционального выгорания педагога, “позитивные” ценности, “сильные” свойства личности.

**Постановка проблеми.** У нашому вільному перекладі на українську мову зміст метафоричного вислову відомого філософа Ф.Ніцше: “Істинне Я глибоко приховано від особистісного усвідомлення: з усіх потаєних сховищ скарбів, власні розбудовуються останніми”, може бути, на наш погляд, вдалою ілюстрацією як актуальності, так і складності проблеми психометрії цінностей і їх експериментального дослідження. Крім складності процесу самоусвідомлення цінностей і цілком зрозумілого бажання людини

навіть у ситуації психометричного обстеження опікуватись вирішенням задачі збереження власної гідності і створення позитивного образу себе, при досліджуванні цінностей виникають також труднощі, пов'язані з тим, який саме інструментарій обрати, щоб надати людині можливість зберегти позитивний образ себе і, разом з тим, створити умови для виявлення індивідуальної ієрархії цінностей, що в неї сформувались. Поява на перетині XX і XXI століть нового напрямку досліджень у галузі психології особистості, який отримав назву *позитивної психології*, відкриває нові перспективи подолання зазначених вище труднощів на шляху досліджень ціннісної сфери людини і форм її виявлення. У межах позитивної психології створено новий інструментарій для дослідження цінностей “Цінності у дії” – Values in action (VIA), перекладений українською у Дніпропетровському національному університеті (одним з авторів даної статті Е.Л.Носенко та Л.І.Байсарою)[22]. Він принципово відрізняється від попередніх методичних засобів дослідження цінностей людини (М.Рокіч, Ш.Шварц, О.Фанталова та ін.) тим, що *усі* запропоновані досліджуваному для самоідентифікації цінності є позитивними. Досліджуваний не відчуває й тіні загрози почуттю власної гідності, характеризуючи себе у просторі виключно позитивних цінностей, сформульованих у такий спосіб, щоб виключити будь-яку можливість спричинення образи чи інших негативних переживань. Людині не пропонується також ранжувати цінності, тобто експліцитно надавати перевагу тим чи іншим з них. Досліджуваний лише аналізує кожне із запропонованих описань цінностей і особистісних властивостей окремо, визначаючи, в якій мірі воно підходить для характеристик його цінностей і особистісних властивостей як суб'єкту життєдіяльності у тій чи іншій ситуації. Процедура ієрархізації цінностей є результируючим етапом обробки даних, яка здійснюється без участі досліджуваного (автоматизовано). За допомогою опитувальника для кожного індивідуума виокремлюється по *п'ять “сильних” властивостей особистості*, які формують вершину індивідуальної ієрархії цінностей і відбивають найбільш “визначальні” особистісні властивості (signature character strengths) – своєрідну *візитну картку* особистості. Після аналізу досліджуваним 240 запропонованих йому мікроситуацій (запитань) відносно наявності в індивідуума схильності до реалізації тих чи інших позитивних цінностей, нібито висвітлюється “прихована фігура”, яка дає уявлення про унікальну структуру глибинного змісту індивідуальних переваг. Дослідникам доводиться вирішувати цікаву мисленнєву задачу, аналізуючи варіанти прогнозування поведінки людини з

урахованням значущості тих чи інших особистісних властивостей за конкретних умов діяльності людини. Це можна робити із застосуванням “формули специфікації” Р.Кеттелла (як варіанту модифікації відомої формули К.Левіна ( $B=f(P; O; S)$ )).

Оскільки, як стверджують автори нового опитувальника, дотримання відбитих у ньому цінностей забезпечує людині відчуття задоволення життям та психологічного і соціального благополуччя, за допомогою даного опитувальника можна вирішувати різноманітні важливі дослідницькі й практичні задачі психологічної науки.

Продемонструємо переваги застосування інструментарію на прикладі емпіричного дослідження “старої”, проте досі не вирішеної остаточно задачі адекватного виокремлення чинників *емоційного вигорання* педагога і визначення на їх підставі шляхів попередження цього загрозливого синдрому, що спричиняє збитки як здоров’ю і професійній самореалізації педагога, так і здоров’ю та якості засвоювання знань учнями та студентами.

**Стан дослідження синдрому вигорання.** За даними сучасних дослідників, як зарубіжних [Maslach C., 1982; Maslach C, Jackson SE., 1986; Maslach C, Schaufeli W., 1993; Дьккєрє-Кличовєєкі, S., 2005; Schorn, N. K. & Buchwald, P., 2007 та ін.], так і вітчизняних [Форманюк Т.В., 1994; Бойко В.В., 1996; Орєл В.Є., 2001; Зайчикова Т.В., 2001; Булатєвич Н.М., 2004; Назарук Н.В, 2007 та ін.] емоційне вигорання педагога доцільно розглядати як багаторівневий специфічний синдром, при вищих рівнях виявлення якого виникає явище деперсоналізації особистості, а також відчуття педагогом знецінення результатів його професійної діяльності і зміна поведінки, що виявляється у педагогічному цинізмі по відношенню до учнів та студентів. Численні дані, що останнім часом з’явилися та продовжують з’являтися в літературі, незважаючи на тривалу історію вивчення феномена емоційного вигорання, свідчать про те, що різноманітні фактори, які, на думку дослідників, зумовлюють виникнення вигорання, – не ієрархізовані. Завдяки цьому не розкрито глибинний системотвірний чинник, що робить найбільш вагомий внесок у появу симптомів вигорання [1; 5; 6; 10; 14; 19; 20; 24]. Як показало проведене нами дослідження, появу вигорання зумовлює *неспроможність* педагога ефективно реалізовувати свою основну професійну функцію – надання чітко структурованих знань учням і студентам.

На підтримку ролі саме цього фактора у вигоранні педагога свідчить поява в останніх публікаціях даних відносно наявності ознак вигорання навіть у молодих викладачів, які ще не мають досвіду переживання негативного впливу різноманітних інших чинників

вигорання (організаційних, ситуаційних тощо). Про вірогідність припущення, що вигорання вчителя пов'язано з виконанням ним основної професійної функції – здобування та передачі знань учням та студентам, свідчать й інші дані. Наприклад, встановлено, що у розвинених країнах, де умови педагогічної діяльності є кращими, ніж в країнах з більш низьким рівнем соціально-економічного розвитку, рівень глибини синдрому вигорання педагога не є меншим [11; 13; 15; 21; 23; 25]. Опосередковано на правомірність такого припущення щодо основного чинника вигорання вказують і результати досліджень, про менший рівень вигорання вчителів молодших класів у порівнянні із старшими, у педагогів спеціальних шкіл, в яких навчаються діти із затримками психічного розвитку, у порівнянні із загальноосвітніми школами чи школами для обдарованих дітей (в останніх рівень вигорання є найвищим) [12; 16]. Ці данні поки ще не доведені до рівня операціоналізованих гіпотез, хоча в окремих дослідженнях наголошується на ролі метакогнітивної підготовки педагога у попередженні емоційного вигорання.

Отже **метою даного дослідження** була перевірка гіпотези про можливість визначення за допомогою нового опитувальника “Цінності у дії” тих позитивних цінностей, дотримування яких у житті сприяє формуванню “сильних” рис особистості педагога, що попереджують вигорання.

При проведенні емпіричного дослідження вирішувались такі **завдання**:

- 1) визначення ієрархії позитивних цінностей і відповідних рис особистості, що попереджують появу емоційного вигорання педагога;
- 2) емпірична перевірка інформативності особистісних факторів попередження емоційного вигорання педагога.

Застосований для вирішення задач дослідження методичний інструментарій, на який ми посилались вище (“Цінності у дії”), розроблений з урахуванням *загальнолюдських чеснот* та особистісних властивостей, які, на думку авторів опитувальника, формуються під впливом дотримування цих чеснот у життєдіяльності. При розробці цього інструментарію дослідники змоделивали перелік так званих “*здорових рис*” особистості, відштовхуючись від описів ментальних відхилень, що містяться у Діагностичному і Статистичному Довіднику Ментальних розладів, розробленому у США (DSM-IV/DR). На цій підставі було відібрано 24 особистісні властивості, сформульовані у вигляді рис. Відібрані “позитивні” (здорові) риси були співвіднесені із *шістьма чеснотами*, які, у свою чергу, були ідентифіковані на підставі широкого огляду основних філософських традицій визначення чеснот у різних культурах,

філософіях і релігіях світу, зокрема, конфуціанській, буддистській, індуїстській, ахінеанській, іудейській, християнській, мусульманській та ін. Усі шість відібраних основних чеснот (див. рис. 1) співпадають у різних культурах, тому вони були відібрані як *загальнолюдські цінності*, якими керується оптимально функціонуюча особистість.

Відповідно з тлумаченнями, запропонованими авторами класифікації, *мудрість* дає уявлення про когнітивні можливості людини, які виявляються у її активному прагненні до здобування знань і їх застосування у житті; забезпечення активних зусиль людини, спрямованих на досягнення мети при *смівливості* передбачає виявлення стійкості і життєвої енергії, необхідної для виникненні труднощів і перешкод; *гуманність* забезпечує спроможність формувати і підтримувати доброзичливі соціальні зв'язки; *справедливість* виявляється у громадянськості та сприянні суспільному благополуччю; *поміркваність* – у стриманості, саморегуляції; *трансцендентність* – у наявності уявлень про *зміст життя* і відчуття власного зв'язку із навколишнім світом.

<b>Мудрість</b>	Креативність, допитливість, відкритість досвіду, любов до навчання, відчуття перспективи.
<b>Смівливість</b>	Хорообрість, наполегливість, чесність, ентузіазм
<b>Гуманність</b>	Любов, доброта, соціальний інтелект, готовність і вміння підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими
<b>Справедливість</b>	Громадянськість (citizenship), справедливе ставлення до оточуючих, лідерство
<b>Поміркваність</b>	Вибачливість (forgiveness and mercy); скромність, стриманість, саморегуляція
<b>Трансцендентність</b>	Цінування краси і видатних досягнень; вдячність, надія, гумор, духовність

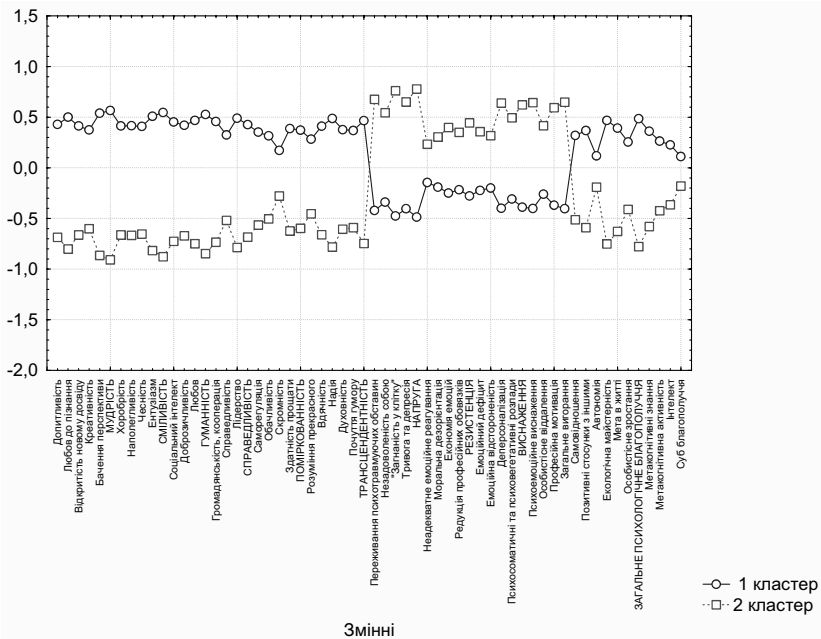
*Рисунок 1. Позитивні цінності і властивості особистості за класифікацією “Цінності-у-дії”*

Навколо цих цінностей згруповано по 5-6 властивостей особистості, які формуються при дотримуванні зазначених цінностей у життєдіяльності [22].

Відібраній групі досліджуваних з 125 молодих викладачів та студентів – випускників педагогічного коледжу, була запропонована серія діагностичних методик, що включала, крім згаданої методики “Цінності у дії”, Короткий відбірковий тест інтелекту Н.Бузіна [7], методику оцінки метакогнітивних здібностей (методика Н.Скворцової) [9], шкали психологічного благополуччя (К.Ріф) [4], суб’єктивного благополуччя (методика “Емоційний щоденник

Флюгеля) [17] та 2 методики діагностики інтенсивності емоційного вигорання (В.В.Бойко та В.Рукавішников) [7; 8].

Результати емпіричного дослідження. На рис.2 представлено результати розподілення вибірки методом кластерного аналізу (алгоритм К-середніх) на дві групи, що максимально відрізняються за середніми величинами усіх відібраних для аналізу змінних, а саме: самооцінки досліджуваними за шкалою Лікерта рівнів притаманності їм “сильних” особистісних властивостей, виміряних за допомогою опитувальника “Цінності у дії”, інтелектуальних та метакогнітивних здібностей; показників психологічного і суб’єктивного благополуччя, та показників інтенсивності виявлення ознак емоційного вигорання.



*Рисунок 2. Результати кластеризації вибірки на 2 кластери (алгоритм К-середніх) за змінними обраних особистісних характеристик, показників інтенсивності вигорання та ознак благополуччя*

За допомогою критерія t-Ст'юдента було встановлено, що кластер 1, у який увійшло 77 досліджуваних, статистично значуще відрізняється (на рівні  $p < 0,01$ ) від кластеру 2, що об'єднав 48 досліджуваних, за переважною більшістю показників.

Аналіз результатів дозволив встановити, дотримування яких цінностей допомагає педагогу запобігати виникненню емоційного

вигорання. Для цього ми порівняли ранги тих позитивних особистісних властивостей, які за “формулою специфікації” Р.Кеттелла можна вважати визначальними для реалізації його основної професійної функції – навчання, зокрема властивостей, що характеризують “Мудрість”, “Гуманність” і “Справедливість” у двох “полярних” кластерах і дійшли висновку, що системи ієрархій цінностей у кластерах з різними рівнями вигорання відрізняються (див. табл. 1).

Наприклад, хоча така особистісна властивість, як “допитливість”, входить у п’ятірку так званих “signature character strengths” – визначальних властивостей особистості у першому кластері, з низьким рівнем вигорання, і має шостий ранг – у другому, а “любов до пізнання” – інструментально важлива властивість, що належить до цінності “мудрість”, має дев’ятий ранг, а в кластері з високим рівнем вигорання – 18 ранг. Наявність цієї властивості, безумовно, у поєднанні з відповідними інтелектуальними та метакогнітивними здібностями, забезпечує людині досягнення успіху у виконанні основної функції її професійної діяльності – здобуванню та наданню знань. Успішна реалізація цієї функції надає людині відчуття задоволення собою. Адже за Арістотелем, “ніщо не приносить людині таке задоволення, як чітко структуроване знання”. Це задоволення відчуває як вчитель, так і його учні. За нашими даними, вчитель, який має більш високий рівень сформованості таких “сильних” властивостей особистості, як допитливість, креативність, любов до пізнання, відкритість досвіду, почуття перспективи в оцінюванні подій життя, має й більш високий рівень психологічного благополуччя та низький рівень емоційного вигорання. За нашою гіпотезою, високі показники за цінністю “Мудрість” впливають на цінності “Гуманність” та “Справедливість”. При порівнянні рангів цінностей простежується домінування в осіб з високим рівнем цінності пізнання і високого рівня цінності гуманності, а саме високих показників за такими властивостями особистості, як “любов”, “доброзичливість” та “соціальний інтелект”, як вміння співпрацювати з іншими.

**Висновки.** Перевірка нового психодіагностичного інструментарію “Цінності у дії” дозволила ідентифікувати ціле коло інших аспектів дослідження ціннісної сфери особистості, крім розглянутого у роботі зв’язку цінностей з професійним вигоранням.

1. З використанням цієї методики виникає можливість реалізувати певною мірою *імпліцитний підхід* до дослідження особистості: хоча питання і ситуації подаються досліджуваному для експліцитного оцінювання ставлень до них, наявність в людини специфічної для неї системи переваг оцінюється певною мірою підсвідомо, чому сприяє позитивність усіх цінностей.



Таблиця 1

## Результати ранжування сильних рис особистості в обох кластерах

1 кластер (з низьким рівнем вигорання)		2 кластер (з високим рівнем вигорання)	
1	Вдячність (Gratitude)	1	Вдячність (Gratitude)
2	Любов (Love)	2	Доброзичливість (Kindness)
3	Доброзичливість (Kindness)	3	Розуміння прекрасного (Appreciation of beauty)
4	Надія (Hope)	4	Справедливість (Fairness)
5	Допитливість (Curiosity)	5	Любов (Love)
6	Здатність вибачати (Forgiveness)	6	Допитливість (Curiosity)
7	Розуміння прекрасного (Appreciation of beauty)	7	Здатність вибачати (Forgiveness)
8	Справедливість (Fairness)	8	Надія (Hope)
9	Любов до пізнання (Love of learning)	9	Чесність (Authenticity)
10	Чесність (Authenticity)	10	Духовність (Religion)
11	Громадянськість, кооперація (Teamwork)	11	Обачливість (Prudence)
12	Бачення перспективи (Perspective)	12	Громадянськість, кооперація (Teamwork)
13	Духовність (Religion)	13	Відкритість до нового (Open-mindedness)
14	Лідерство (Leadership)	14	Почуття гумору (Humor)
15	Відкритість до нового (Open-mindedness)	15	Бачення перспективи (Perspective)
16	Почуття гумору (Humor)	16	Хоробрість, сміливість (Bravery)
17	Ентузіазм (Zest)	17	Соціальний інтелект (Social intelligence)
18	Соціальний інтелект (Social intelligence)	18	Любов до пізнання (Love of learning)
19	Наполегливість (Persistence)	19	Лідерство (Leadership)
20	Обачливість (Prudence)	20	Наполегливість (Persistence)
21	Хоробрість, сміливість (Bravery)	21	Ентузіазм (Zest)
22	Креативність (Creativity)	22	Скромність (Modesty)
23	Саморегуляція (Self-regulation)	23	Креативність (Creativity)
24	Скромність (Modesty)	24	Саморегуляція (Self-regulation)

2. Під час даного дослідження було виявлено, що в усіх досліджуваних така особистісна властивість, як “саморегуляція” займає останнє місце в ієрархії позитивних властивостей особистості

в обох групах досліджуваних, незалежно від рівня вигорання. Це спостереження може бути підставою для перевірки гіпотез, щодо зв'язку низької саморегуляції із організацією освітнього процесу або з впливом інших факторів більш широкого соціального масштабу.

3. Той факт, що “*скромність*” теж має низькі рівні значущості у вибірці, дає підстави вважати, що досліджувані даної вибірки передуготовані бути *соціально сміливими*, проте не виявляють цю властивість під впливом інших чинників (“хоробрість” в одній групі займає 21 ранг, у другій – 16). Переважна більшість рис, пов'язаних з соціальною сміливістю, а саме хоробрість, наполегливість, ентузіазм (завзятість), лідерство знаходяться *на останніх семи позиціях* у загальній ієрархії рангів. Ці результати безумовно потребують подальших досліджень.

4. Основним висновком нашого емпіричного дослідження ми вважаємо досить низькі ранги такої властивості, як “любов до пізнання”. Вона повинна була б займати більш високе місце серед *визначальних* (“signature character strengths”) особистісних властивостей педагогів. Той факт, що дана властивість має 18 ранг у досліджуваних з високими показниками вигорання, не потребує коментарів. Вірогідно, що мотиви діяльності даних досліджуваних не є іманентними сутності діяльності педагога. Останнє спостереження стосується низького рангового рівня такої властивості особистості, як *креативність* в обох групах. Це може розглядатись як негативний показник наявного стану справ в освіті, яка потребує подальшого дослідження на вибірках інших регіонів країни.

#### **Список використаних джерел**

1. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.04. – Київ, 2004.
2. Желілова Л.Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07. – Київ 2008.
3. Зайчикова Т. В. Психологічні особливості прояву синдрому емоційного вигорання у студентів // Психологічна теорія і технологія навчання. Актуальні проблеми психології. – Том 8. – Випуск 2 / За ред. С.Д.Максименка, М.Л.Смульсон. – Київ, Міленіум, 2006.
4. Знанецька О.М. Методика дослідження феномена психологічного благополуччя: опис, адаптація, застосування// Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. “Педагогіка і психологія”. – Дніпропетровськ, 2006. – Вип. 9. – С. 40-46.
5. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Проблема синдрому “професійного вигорання” в педагогічній діяльності в

- зарубіжній та вітчизняній психології // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 210-217.
6. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90–101.
  7. Райгородский В.Г. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: Уч. пособие. – Самара: Изд.дом “БАХРАХ”, 1998. – 672 с.
  8. Рукавишніков О.О. Особистісні детермінанти і організаційні фактори генезису психічного вигорання педагога: Дис.... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 173 с.
  9. Скворцова Ю.В. Разработка методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности // Ярославский психологический вестник. – Вып. 14. – М. – Ярославль: Изд-во “Российское психологическое общество”, 2005. – С. 65-70.
  10. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя// Вопросы психологи. – 1994. – № 6. – С. 56-64.
  11. Abu-Hilal MM, el-Emadi AA. Factor structure and reliability of burnout among Emirate and Palestinian teachers. Psychol Rep. 2000 Oct; 87(2): 597-610.;
  12. Beck, C.L., & Gargiulo, R.M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. Journal of Educational Research, 76, 169-173.
  13. Demirel Y., Guler N., Toktamis A. Burnout among high school teachers in Turkey.// Professional Med J Sept 2005; 12(3): 312-316.
  14. Дьккерс-Klichowski, S. (2005). *Burnout bei Lehramtsanwärtern im Primarbereich* [Burnout in teachers on probation in primary schools]. Berlin: Logos.
  15. Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and selfefficacy: A study on teachers’ beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. British Journal of Educational Psychology, vol. 72, pp. 227- 243.
  16. Farber B.A. Stress and burnout in suburban teachers // Journal of Educational Research. – 1984. Vol.77, №6. – P.325-331.
  17. Flugel, J.C. Studies in feeling and desire. – London. – 1985.
  18. Gold Y. Does teacher burnout begin with student teaching // Education. – 1985. –Vol.105, №3. – P.254-257.

19. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd edn.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
20. Nosenko, E. On the syndromological approach to studying the personality aspects of teaching stress// Abstracts of the XXIX International Congress of psychology. Berlin. Germany. July 20-25, 2008. In *Introductory Journal of psychology*. – Vol 43. Issue s. June – August 2008. p. 507 .
21. Pedrabissi L, Rolland JP, Santinello M. Stress and burnout among teachers in Italy and France. *J Psychol*. 1993 Sep; 127(5):529-35.
22. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
23. Schwarzer, R., Schmitz G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: a cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 13, no. 3, pp. 309-327.
24. Schorn, N. K. & Buchwald, P. (2007). Burnout in Student Teachers. In P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty, & J. D. Barker (Eds.), *Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR Society*, 13-15 July 2006, University of Crete, Rethymnon (pp. 150 – 159).
25. Van Horn JE, Schaufeli WB, Greenglass ER, Burke RJ. A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychol Rep*. 1997 Oct; 81(2): 371-82.
26. Zimmermann L., Wangler J., Unterprink T., Pfeifer R., Wirschung M., Bauer J. Mental health in a sample of German teachers at the beginning of their occupational career// Abstracts of the XXIX International Congress of psychology. Berlin. Germany. July 20-25, 2008. In *Introductory Journal of psychology*. – Vol 43. Issue s. June – August 2008. p.

The paper presents the description of a new inventory “Values in action” (VIA), recently designed [M.Seligman, C.Peterson, N.Park, 2004] for investigating personality “positive values” (virtues), sticking to which facilitates the formation of the so-called “character strengths”. The results of empirical research using VIA Inventory are analyzed in the light of the role of adequately identified character strengths in preventing teacher’s burnout. Prospects of other possible application of the new inventory are discussed.

**Key words:** emotional burnout, preventing teacher’s burnout, “positive” values, “signature” character strengths.

*Отримано: 4.02.2010*

## Стилі та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я

Наведено стислий огляд результатів сучасних досліджень різних стилів і форм прояву гумору. Обґрунтована вірогідність зв'язку особливостей реалізації гумору з ознаками внутрішнього світу особистості та можливість здійснення на цій підставі імпліцитної діагностики психологічного здоров'я.

**Ключові слова:** гумор, психологічне здоров'я, імпліцитна діагностика, когнітивно-експерієнціальна теорія, позитивна психологія.

Приведен краткий обзор результатов современных исследований разных стилей и форм проявления юмора. Обоснована вероятность связи особенностей реализации юмора с характеристиками внутреннего мира личности и возможность осуществления на этой основе имплицитной диагностики психологического здоровья.

**Ключевые слова:** юмор, психологическое здоровье, имплицитная диагностика, когнитивно-эксперієнціальная теория, позитивная психология.

**Постановка проблеми.** Оскільки *гумор* є однією з важливих вищих психічних функцій людини, він привертав увагу багатьох представників різних галузей знань, у тому числі психологів. Зокрема, З. Фрейд [10], О. Н. Лук [6], А. Бергсон [2], А. В. Дмитрієв та інші [4] запропонували різні підходи до тлумачення природи гумору. Р. Мартін [7] дослідив особистісні ознаки суб'єктів, схильних до реалізації таких стилів прояву гумору, як афіліативний, самопідтримувальний, агресивний і самопринизливий. На основі припущення щодо зв'язку почуття гумору з внутрішньоособистісними конфліктами О.Г. Шмельов [3] розробив “Тест гумористичних висловів”. Е. Л. Носенко та О. О. Зайва [8] обґрунтували зв'язок змісту і форм прояву гумору як ресурсу психологічного подолання стресу з різними картинками внутрішнього світу особистості.

Із зростанням останнім часом інтересу до здійснення *імпліцитної діагностики* особистості здається можливим ставити питання про доцільність урахування особливостей реалізації гумору як вищої психічної функції при розробці процедур так званої „*імпліцитної психодіагностики*”. Актуальність останньої зумовлена тим, що людина в ситуації експліцитної діагностики методом самооцінювання (попри будь-

які заклики дослідника реагувати спонтанно) опікується проблемами самопрезентації, реагує усвідомлено і здійснює контроль власної поведінки. Імплицитні ж методи орієнтовані на отримання потрібної дослідникові інформації, процес породження якої здійснюється мимовільно і не доступний свідомому контролю з боку досліджуваного.

Гумор, вияв якого тісно пов'язаний з емоційним станом суб'єкта, є зручним аспектом психодіагностики. Актуальність розробки методів імплицитної діагностики зумовлена не тільки міркуваннями про недостатню надійність експліцитної діагностики, а також і тим, що людина схильна демонструвати *різні* рівні виявлення одних і тих самих особистісних рис в різних ситуаціях життєдіяльності. Дослідники вказують на те, що різноманіття інтраіндивідуальних розбіжностей, тобто форм поведінки одного суб'єкта у різних ситуаціях, які відповідають змісту того чи іншого рівня стійкої особистісної риси, інколи перевищує розбіжності, що виявляються за допомогою типологічних досліджень [9]. Отже, *мінливість* прояву протилежних ознак конкретної риси особистості, яку можна операціоналізувати за допомогою аналізу різних стилів і форм прояву гумору, може свідчити про рівень психологічного здоров'я людини.

Про правомірність підходу до імплицитної діагностики психологічного здоров'я людини за ознаками особливостей виявлення різних стилів і форм прояву гумору свідчить також і те, що останнім часом у межах нового напрямку досліджень особистості – *позитивної психології* – запропоновано розглядати готовність людини до виявлення почуття гумору і позитивне реагування на гумористичні прояви оточуючих як одну з ознак так званих „сильних” (здорових) особистісних властивостей – *character strengths* [12].

Наявність подібних позитивних властивостей особистості, у складі яких позитивні психологи пропонують розглядати і гумор, дає підстави вважати, що аналіз особливостей розбіжностей у стилях та формах прояву гумору може бути використаний для імплицитної діагностики психологічного здоров'я людини, адже позитивні властивості особистості і дотримування людиною позитивних цінностей вважається позитивними психологами важливою передумовою психологічного, суб'єктивного, соціального благополуччя, які і зумовлюють психологічне здоров'я людини, і можуть слугувати ознаками його наявності у суб'єкта.

**Аналіз стану новітніх досліджень**, присвячених вивченню природи гумору, його стилів і форм прояву, дозволяє зробити висновок, що з особливостями прояву гумору пов'язане не тільки позитивне функціонування людини, а й можливість діагностування різного роду відхилень у стані особистісного здоров'я або загроз появи

таких відхилень. Отже, розглянемо отримані дослідниками результати, які підтверджують можливість спірання на аналіз особливостей виявлення гумору як надійний аспект імпліцитної діагностики наявності психологічного здоров'я, так і різного роду відхилень від нього або загрози появи подібних відхилень. Зупинимось, перш за все, на згаданому вище напряму психологічних досліджень особистості, який отримав назву *позитивна психологія*.

Позитивна психологія виникла на перетині XX і XXI століть. Справа в тому, що на протязі XX століття психологічні дослідження особистості були орієнтовані переважно на вивчення різного роду відхилень у оптимальному функціонуванні людини та пошуку засобів їх попередження, діагностики й терапії. Інтерес до аспектів неоптимального функціонування людини цілком зрозумілий, і позитивні психологи пояснюють його наслідками двох найруйнівливіших світових війн, під знаком яких, фактично, пройшло XX сторіччя (Перша й Друга світові війни). Не дивно, що суспільство в різних країнах було зацікавлене у наданні допомоги великим масам населення, які пережили ці травматичні події світового масштабу й потребували допомоги у подоланні ознак посттравматичного синдрому. Це призвело до того, що значно меншої уваги психологи на протязі XX століття приділяли саме оптимальному функціонуванню людини, виявленню ресурсів і формуванню умов, які сприяють позитивному функціонуванню.

Позитивна психологія як напрям досліджень у галузі психології особистості вийшла з традиційних рамок клінічної, соціальної, вікової психології і зараз має своїм завданням дослідити природу людського щастя, силу надії, фундаментальні людські прагнення, які спрямовують життя у пошуках змісту.

Одним з основних аспектів, який цікавить дослідників у галузі позитивної психології, є так звані „сильні” властивості особистості (*character strengths*) [12].

Дослідницький інструментарій для виявлення позитивних цінностей і властивостей особистості розроблений з урахуванням загальнолюдських цінностей (чеснот), які співпадають у різних культурах, релігіях і філософіях світу і є характерними для особистості, яка успішно функціонує.

При розробці цього психодіагностичного інструментарію дослідники змодельовали перелік так званих „здорових рис” особистості, відштовхуючись від описів ментальних (*mental*) відхилень, що містяться у Діагностичному і Статистичному довіднику ментальних розладів, розробленому у США (*DSM-IV/DR*). На цій підставі було відібрано 24 особистісні властивості, сформульовані у вигляді рис (*traitlike*), які притаманні психічно здоровій людині.

Відібрані „позитивні” (здорові) риси були співвіднесені з шістьма чеснотами, критеріями виокремлення яких була не тільки наявність цих чеснот у різних культурах світу, зокрема, конфуціанській, даоїстській, буддистській, індуїстській, ахінеанській, іудейській, християнській, мусульманській та інших, але й оцінка їх ролі у зумовленні успішного функціонування людини як суб’єкта життєдіяльності. Досвід емпіричних досліджень і теоретичних гіпотез, які сформульовані і частково вже перевірені у численних крос-культурних дослідженнях представниками позитивної психології, свідчить про те, що дотримання людиною певних загальнолюдських чеснот, до складу яких входять мудрість, сміливість, гуманність, справедливість, помірність і трансцендентність, сприяє тому, що у людини, якщо вона дотримується цих чеснот, формуються певні позитивні особистісні властивості, наслідковим ефектом виявлення яких є відчуття людиною психологічного благополуччя і психологічного здоров’я.

Серед вищезгаданих чеснот виокремлено і *трансцендентність*, що тлумачиться як наявність у людини уявлень про зміст життя і відчуття власного зв’язку з навколишнім світом. Згідно з гіпотезою розробників психодіагностичного інструментарію для оцінки наявності у людини позитивних цінностей та відповідних властивостей особистості, який отримав назву „Цінності у дії”, дотримання людиною цінності трансцендентність забезпечує формування в неї таких позитивних властивостей, як цінування краси і видатних досягнень людства, вдячність, надія, гумор і духовність [9]. Таким чином, гумор розглядається як форма прояву позитивного функціонування людини й ознака психологічного здоров’я, оскільки, як довели під час проведення емпіричних досліджень, дотримання цінностей робить людину щасливою, благополучною і здоровою. Така вихідна позитивність реалізації людиною прояву гумору в процесі життєдіяльності згідно з теорією позитивної психології забезпечена тим, що для виявлення позитивних особистісних властивостей було використано набір критеріїв, до складу яких, зокрема, входять такі: 1) риса повинна бути позитивною; 2) вона повинна сприйматись як моральна цінність; 3) у змісті властивості, яку розглядають як позитивну (здорову) рису особистості, не повинно міститись імплікації можливості приниження інших; 4) наявність протилежної за змістом властивості та можливості розглядати цю властивість як конструкт, який нагадує дійсно усталену психологічну рису; 5) подібність рисам характеру, що фігурують у традиційних класифікаціях; 6) наявність зразків (*paragons*) та вищих форм (*prodigies*) виявлення риси; 7) потенційна вірогідність риси бути відсутньою; 8) наявність ритуалів виявлення.



На підставі зазначених вище критеріїв можна вважати практично доцільним і достатньо теоретично обґрунтованим припущення щодо можливості врахування стилів і форм прояву гумору для імпліцитної діагностики психологічного здоров'я людини, її благополуччя та оптимального функціонування.

Поряд з трансцендентністю як однією з позитивних рис особистості серед інших позитивних цінностей фігурують також мудрість, сміливість, гуманність, справедливість і помірність, тобто інші умови, які, як з'ясувалося, призводять до забезпечення психологічного здоров'я і духовності людини. На трансцендентному рівні людина як суб'єкт активності виступає як здатна до прояву духовності і навіть виходу за межі адаптивної активності. Тобто належність гумору з точки зору класифікації позитивної психології до позитивних рис робить цілком правомірною перспективу розробки засобів операціоналізації виявлення форм гумору для здійснення імпліцитної діагностики психологічного здоров'я.

Оскільки в сучасній літературі, огляд якої представлений у даному дослідженні, є достатньо інформації про відбиття у різних формах прояву гумору ознак як його позитивного, так і негативного потенціалу, **метою даної статті** було обрано обґрунтування класифікації на підставі існуючих описань різних стилів і форм прояву гумору, розробка класифікації цих форм з точки зору завдань використання гумору як аспекту імпліцитної діагностики психологічного здоров'я людини.

Проведені **емпіричні дослідження** дозволили встановити, що гумор не завжди свідчить про позитивне функціонування людини. Наприклад, канадський дослідник Род Мартін стверджує, що гумор сам по собі, хоча і є нейтральним по відношенню до психологічного здоров'я людини, проте він має різні форми виявлення, які потенційно можуть загрожувати підтриманню доброзичливих стосунків з оточуючими. Р. Мартіну належить виокремлення таких чотирьох стилів гумору: *афіліативного, самопідтримувального, агресивного й самопринизливого* гумору.

Під *афіліативним гумором* мається на увазі тенденція суб'єкта активно виявляти гумор з ціллю встановлення доброзичливих стосунків з оточуючими. Цей стиль гумору завжди проявляється у толерантній і приймаючій манері і має на меті підвищення групової згуртованості. Основною метою його застосування є покращення міжособистісних стосунків за умови збереження самоприйняття і самоповаги. Можна припустити, що такий стиль гумору свідчить про наявність в людини достатньо високого рівня власного суб'єктивного благополуччя і її готовність до підтримування

соціальних контактів. Широта соціальних контактів, їх численність, прагнення до їх розширення, підтримування, встановлення вважалось показником психологічного здоров'я людини.

Подібну ж позитивну характеристику можна надати так званому *самопідтримувальному гумору*, який трактується як прагнення людини підтримувати власний оптимістичний погляд на світ у цілому і знаходити власні ресурси для подолання можливих перешкод і труднощів, що можуть виникати на шляху до досягнення цілей життєдіяльності.

*Агресивний гумор*, як його трактують сучасні дослідники, є тенденцією використовувати гумор для критики та маніпулювання іншими людьми. Він може заподіювати шкоди оточуючим, бо усвідомлюється ними як свідоме прагнення людини, яка породжує таку форму гумору, до домінування, до виявлення зневаги до інших.

*Самопринизливий гумор* реалізується як тенденція людини до глузування з себе і може переслідувати різні цілі. Інколи самопринизливий гумор використовується людиною для цілей афіліації, для того, щоб бути прийнятним у певну соціальну мережу, до участі в якій людина прагне, і у такій функції він не спричиняє негативного впливу на емоційний стан людини, бо самопринизливий гумор, породжений такими цілями, не знижує самооцінки людини. Проте самопринизливий гумор вірогідно може свідчити про наявність у людини негативного образу себе, і у такому випадку він може розглядатись як симптом психологічного здоров'я.

Базуючись на глибокому теоретичному аналізі літератури та численних крос-культурних дослідженнях, Р. Мартін називає *агресивний* і *самопринизливий* стилі гумору шкідливими для психологічного здоров'я суб'єкта, у той час як *афіліативний* та *самопідтримувальний* гумор трактуються як корисні. На підставі таких наявних досліджень можна зробити висновок, що люди, які віддають перевагу *афіліативному гумору*, характеризуються соціальною екстраверсією, бадьорим настроєм, емоційною стабільністю та уважністю до інших. *Самопідтримувальний гумор*, головним чином спрямований на вирішення й улагодження внутрішніх конфліктів особистості, при цьому він свідчить про толерантність і терпимість до оточуючих. На противагу цим двом корисним стилям гумору, які можна розглядати як форми виявлення позитивного функціонування людини і наявності в неї психологічного здоров'я, *агресивний гумор* є однією з форм психологічного захисту людини. Він спричиняє виявлення зневаги по відношенню до оточуючих. При використанні *самопринизливого гумору* стимуляція розвитку відносин з оточуючими відбувається за власний рахунок завдяки самоприниженню, як стверджують автори [7].

Новітні дослідження фахівців у галузі вивчення гумору містять описання гумору як ресурсу психологічного подолання. На підставі аналізу літератури з проблеми особливостей виявлення гумору як ресурсу психологічного подолання, зокрема, досліджень, проведених О. О. Зайвою під керівництвом одного з авторів Е. Л. Носенко, запропонована класифікація сфер виявлення, змісту гумористичних проявів та стилів гумору, які розглядались в аспекті особистісних ресурсів стресоподолання (табл. 1).

Таблиця 1

**Класифікація видів створеного або опрацьованого гумору як ресурсу психологічного подолання (з позицій когнітивно-експерієнціальної теорії внутрішнього світу особистості)**

Витоки гумористичних виявлень	Базові полярні постулати, що характеризують уявлення про світ, інших, себе	Актуальні емоції, стани, почуття, що спонукають формування цілей, цінностей, планів поведінки	Зміст гумористичних виявлень	Види виявлень гумору (у термінах прийнятих класифікацій)
Суб'єктивний образ оточуючого світу (як об'єкта пізнання, пристосування, перетворення)	Світ – злий, несприятливий, несправедливий	страх, тривога, гнів, обурення, фрустрація, стрес, безпорадність, негативний афект	1) підрич існуючої ідеології, сублімована помста за спричинене зло, висміювання лідерів, уособлення зла, полегшення соціальних табу; 2) зниження значущості травмуючих обставин, протест проти авторитету зовнішніх існуючих обставин, заперечення погрози, сублімоване подолання перешкоди; 3) сублімований активний протест у вигляді гумористичної критики, внутрішній протест у формі відгуку на гумористичну критику, висловлення соціального еднання	1) когнітивний „чорний” гумор; 2) принизливий гумор (глузування, кепкування); 3) етнічний гумор; 4) афіліативний гумор; 5) самопідтримувальний гумор
	Світ – незрозумілий, непередбачуваний, не доступний контролюванню	страх, збентеження, невпевненість, напруга, нетерпимість до невизначеності	1) захист від невідомого; 2) висміювання божества; 3) розвіювання ілюзій; 4) зниження небезпеки нерозуміння невідомого шляхом приписування йому нетипових якостей	1) когнітивний гумор ситуації; 2) сміхові дублери релігійних культів; 3) когнітивний гумор маленьких дітей

Сприйняття інших (як партнерів по спілкуванню)	Інші – недоброзичливі, джерело загрози	страх, тривога, презирство, заздрість, ненависть, гнів, незадоволення, ворожість, негативний афект	1) задобровання особи, що домінує, шляхом самоглузування; 2) (непрямий) вияв вербальної агресії на адресу людей, що викликають почуття небезпеки (протест підлітків проти табу дорослих); 3) прагнення визнання та поваги з боку інших; 4) висміювання неповноцінності інших, приниження їх	1) агресивний (уособлюваний) гумор; 2) етнічний гумор; 3) самопринизливий гумор
Образ „Я” як суб’єкта життєдіяльності	Я – не гідний поваги, не спроможний досягти успіху у життєдіяльності	фрустрація, сором, незадоволення, уражене почуття гідності, пригнічення	1) демонстрація власної сили шляхом іронічного ставлення до будь-якої ситуації; 2) боротьба за визнання і повагу з боку інших; 3) пошук підтримки в оточенні шляхом самоглузування; 4) налаштування себе на діяльність; 5) подолання самообману	1) акторська (театралізована) саморепрезентація; 2) гумор, що стимулює себе

У таблиці 1 представлено класифікацію видів створеного або опрацьованого (сприйнятого) гумору як ресурсу психологічного подолання, що зроблено з позицій когнітивно-експерієнціальної теорії внутрішнього світу особистості.

Згідно положень когнітивно-експерієнціальної теорії формування внутрішнього світу особистості світ може сприйматись людиною і як загрозливий, непередбачуваний та хаотичний, і як доброзичливий, передбачуваний, упорядкований. Інші люди можуть теж сприйматись або як недоброзичливі, джерела загрози, або, навпаки, як доброзичливі і позитивні. Образ себе може формуватись під впливом таких ситуацій, як “Я – гідний поваги” або як “Я – не гідний поваги, не спроможний діяти ефективно в певних ситуаціях соціального оточення”.

Базуючись на постулатах когнітивно-експерієнціальної теорії внутрішнього світу особистості, витоки почуття гумору як ресурсу психологічного подолання (табл. 1) було співвіднесено з основними постулатами когнітивно-експерієнціальної теорії:

- а) сприйняття людиною оточуючого світу як загрозливого, непередбачуваного, недоступного контролюванню;
- б) сприйняття інших як недоброзичливих і ворожих;
- в) сприйняття себе як не гідного поваги або недооціненого іншими.

Підхід до класифікації форм гумору як ресурсу психологічного подолання з базуванням на когнітивно-експерієнціальній теорії внутрішнього світу особистості надає можливість більш чітко окреслити глибинний зміст виявлень гумору як засобу стресоподолання. Якщо гумор породжується як результат *сприйняття оточуючого світу* як несправедливого, недобррозичливого, загрозового, його глибинний зміст можна розглядати як сублімований протест проти соціальних недоліків та „віддалених інших”, що уособлюють ці недоліки. За допомогою гумору людина намагається знизити значущість травматичних соціальних явищ шляхом глузування з них; помститися персоніфікованим кривдникам; полегшити соціальні табу шляхом висміювання їх абсурдності.

Якщо гумор виникає як результат *сприйняття світу* як непередбачуваного, хаотичного, позбавленого змісту, він виконує функцію захисту від невідомого за допомогою спростування складного характеру негативної ситуації; підкреслення її абсурдності; приписування невідомому явищу принизливого змісту.

Якщо гумористичні виявлення стимулюються *сприйняттям інших* як недобррозичливих і ворожих, він виражається у формі непрямої вербальної агресії; принизливих порівнянь; прямого або непрямого глузування над іншими з приводу їх вад та недоліків. З метою отримання визнання з боку інших людина може звертатися до самопринизливого гумору, а наймудріші люди використовують гумор з метою демонстрації прагнення до афіліації.

Коли гумор є результатом *сприйняття себе* як негідного поваги чи недооціненого іншими, він реалізується у формі самопідтримувального гумору або самопринизливого гумору, що допомагає суб'єктові підвищити самооцінку. У гумористичній формі можуть також виявлятися спроби подолати самообман та власні ілюзії.

Залежно від особливостей сприйняття світу, себе та інших людина може переживати відповідні емоції, емоційні стани та почуття, що впливають на вибір індивідуальних цілей, формування цінностей та планів поведінки (див. стовб. 3 у табл. 1).

Зміст гумористичних виявлень відбиває основні ідеї, що поєднують особистісні уявлення про світ у цілому, про себе та інших (див. табл. 1, стовб. 4).

Відповідні форми виявлення гумору наведені у стовбці 5 (табл. 1).

Як видно з табл. 1, гумор допомагає людині впоратися із значною кількістю негативних емоцій, станів та почуттів, таких, як тривога, страх, обурення, фрустрація, невпевненість, ненависть, сором, почуття безпорадності, приниження, ураженої гідності, заздрість і т. ін.

Різні форми подолаючого гумору дозволяють зменшити гостроту переживання сильних емоцій (навіть якщо й у сублімованій формі). Завдяки переключенню уваги з афективних аспектів проблеми на когнітивні, яке досягається за допомогою гумору, останній, за влучним висловом Бергсона, виконує роль „тимчасового серцевого анальгетика” і, таким чином, допомагає індивіду звільнитися від жорстоких мук афекту, які заважають сприйняттю ситуації у більш широкій перспективі [8].

Аналіз проведених О. О. Зайвою під керівництвом одного з авторів даної роботи Е. Л. Носенко емпіричних досліджень показав, що притаманність людині тенденції виявляти агресивний гумор свідчить про високий рівень нейротизму, про наявність в неї ознак внутрішньоособистісних конфліктів. Усвідомлення ролі почуття гумору як ресурсу психологічного подолання може бути свідченням у цілому більш успішного функціонування людини як суб’єкта життєдіяльності, більш повного прийняття та розуміння себе, своїх прагнень і спонукань. Згідно з вищезгаданими емпіричними дослідженнями особи, які свідомо звертаються до гумору як допоміжного засобу подолання стресу, характеризуються адекватною самооцінкою, відкритістю новим міжособистісним відносинам і новому досвіду, емоційною стабільністю й толерантністю, сумлінним ставленням до власного життя та схильністю до експериментування й пошуку альтернатив. Вони використовують конструктивні стилі гумору (афіліативний та самопідтримувальний), не вдаються до неконструктивних стратегій психологічного подолання (уникнення та нерелевантної поведінки), несвідомо налаштовані на пошук компромісу в конфлікті та характеризуються високим рівнем стресостійкості. На противагу їм, особам, які використовують почуття гумору з іншою метою (наприклад, для психологічного захисту або здобуття уваги оточуючих), притаманний високий рівень нейротизму та тривожності, неадекватна самооцінка та низький рівень самоконтролю, ригідність у поведінці за складних умов, низький рівень стресостійкості. Такі особи переважно застосовують неконструктивні стратегії психологічного подолання й характеризуються підсвідомою агресивною позицією в ситуації конфлікту. Подібні риси можуть, у свою чергу, свідчити про переживання цієї групою осіб низки невирішених внутрішньоособистісних конфліктів.

Особи, які обирають гумор як власну професію, характеризуються порівняно більш високим рівнем інтроверсії та часто вдаються до свідомого глузування з себе з метою привернення уваги оточуючих, що було зареєстровано в ході емпіричного дослідження на прикладі значущих розбіжностей між групами досліджуваних у використанні самопринизливого гумору. Подібні факти свідчать про

тенденцію, з одного боку, концентруватись на внутрішньому переживанні проблем, а з іншого – опрацьовувати проблеми шляхом самоглузування й самоприниження [5].

Окрім форм прояву гумору, згаданих у класифікації, яку запропонували Е. Л. Носенко й О. О. Зайва, в останнє десятиріччя було виокремлено ряд нових форм прояву гумору, таких, як „гелотофобія”, „gelotophilia” та „katagelasticism” [13; 14; 15]. Гелотофобія (від грецьких слів *gelos* – сміх і *phobia* – хворобливий страх або побоювання) – це страх опинитися об’єктом гумору. Термін „gelotophiles” описує людей, які, на відміну від гелотофобів, отримують задоволення, виступаючи об’єктами гумору, а термін „katagelasticists” (від грецького слова *katagelao* – сміятися над) описує людей, які активно шукають та насолоджуються перебуванням у ситуаціях, в яких вони можуть сміятися над іншими людьми. На даний період часу вищезгадані форми прояву гумору вивчаються в руслі клінічних досліджень і як аспект індивідуальних розбіжностей.

На основі аналізу результатів проведених досліджень цих форм прояву гумору (гелотофобії, gelotophilia та katagelasticism) можна виявити особливості сприйняття образу оточуючого світу, інших та образу „Я” людьми, які віддають перевагу тій чи іншій формі прояву гумору. В таблиці 2 наочно демонструється можливість імпліцитної діагностики психологічного здоров’я за допомогою дослідження різних форм прояву гумору. Так, гелотофоби, які сприймають світ та оточуючих як ворожих і несправедливих, а себе самих – як не гідних поваги, закриті новому досвідові, інтровертовані, не впевнені у власних силах. Gelotophiles і katagelasticists, навпаки, демонструють відкритість новому досвіду, доброзичливість, впевненість у собі.

Таблиця 3

### Вплив обраної форми прояву гумору на особливості сприйняття образу світу, інших та себе

Витоки гумористичних виявлень	Базові полярні постулати, що характеризують уявлення про світ, інших, себе	Актуальні емоції, стани, почуття, що спонукають формування цілей, цінностей, планів поведінки	Форми прояву гумору
Суб’єктивний образ оточуючого світу (як об’єкта пізнання, пристосування, перетворення)	Світ – ворожий, несправедливий, злий	страх, тривога, гнів, почуття провини, негативний афект	гелотофобія
	Світ – добрий, справедливий	відкритість, доброзичливість, впевненість у собі, терпимість до невизначеності	gelotophilia katagelasticism

Сприйняття інших (як партнерів по спілкуванню)	Інші – джерело загрози	страх, тривога, ненависть, гнів, незадоволення, ворожість, негативний афект	гелотофобія
	Інші – джерело позитивних емоцій	відкритість, доброзичливість, товариськість	gelotophilia katagelasticism
Образ „Я” як суб’єкта життєдіяльності	Я – не гідний поваги	фрустрація, сором, незадоволення, пригнічення	гелотофобія
	Я – гідний поваги	відкритість, впевненість	gelotophilia katagelasticism

У попередніх дослідженнях, присвячених вивченню різних форм прояву гумору, було доведено, що люди з гелотофобією характеризуються підвищеним рівнем негативної афективності, високим рівнем тривожності, невпевненості у власних силах, низькою самооцінкою, замкненістю, почуттям страху перед невідомим та інше. Суб’єкти з гелотофобією відрізняються від досліджуваних із відсутністю страху перед сміхом рідшим використанням першими афіліативного гумору; більш високими показниками інтроверсії, сумлінності, нейротизму та більш низькими показниками відкритості новому досвіду; частішим використанням емоційного реагування як домінуючої копінг-стресової поведінкової стратегії; менш властивим очікуванням успіху й вищим рівнем нерелевантної поведінки в ситуації досягнення, а також більш високими показниками нерелевантної поведінки, уникання та песимізму в афіліативній ситуації [1; 11].

**Висновки.** На підставі аналізу наявних досліджень стилів і форм прояву гумору, представлених як зарубіжними авторами, так і авторами цієї статті, можна говорити про можливість їх використання як аспекту імпліцитної діагностики психологічного здоров’я людини. Такі стилі і форми прояву гумору, як агресивний, самопринизливий гумор і гелотофобія, асоціюються з високим рівнем нейротизму людини, що не сприяє психологічному здоров’ю, низьким рівнем відкритості новому досвіду, що породжує страхи, негативними емоціями (наприклад, гнів і сором) та інше. Про наявність у людини психологічного здоров’я свідчать такі стилі і форми прояву гумору, як афіліативний, самопідтримувальний гумор, gelotophilia та katagelasticism.

У ситуаціях стресу використання людьми афіліативного, самопідтримувального гумору, gelotophilia та katagelasticism свідчить про високий рівень психологічного здоров’я, у той час як звернення до агресивного, самопринизливого стилів гумору і гелотофобії вказує на низькі показники психологічного здоров’я.



Потребує уточнення трактування такої форми прояву гумору, як гістріоніка, що описується як театральна самопрезентація, тобто розігрування людиною міні-спектаклів з активними спробами залучити оточуючих до участі в них. Це може свідчити як про високий рівень соціальної активності, що є позитивною характеристикою психологічного здоров'я, так і про наявність певних внутрішньо-особистісних конфліктів і бажання за рахунок активного використання гістріоніки компенсувати неможливість реалізувати власний рівень домагань, тобто це може розглядатися як певна форма сублимації нереалізованих потенційних можливостей людини.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні гумору як методу імпліцитної діагностики психологічного здоров'я людини. Ці дослідження плануються як квазіекспериментальні із залученням груп досліджуваних, що відрізняються за рівнем психологічного здоров'я, діагностованого за допомогою інших, більш точних засобів, у тому числі медичних, анкетування і порівняння їх з тенденцією до використання різних стилів і форм прояву гумору.

Потребує подальшого дослідження виокремлення операціональних характеристик оцінки притаманності людині різних форм прояву гумору. Також дуже цікаво буде розглянути стилі і форми прояву гумору в рамках деяких сучасних напрямів дослідження психології особистості: дослідження особистісної динаміки, структури особистості, саморегуляції особистості й інтегративного підходу до дослідження індивідуальності.

#### Список використаних джерел

1. Байер О. О. Діагностика почуття гумору з метою визначення стресостійкості суб'єкта / О. О. Байер, О. Б. Харченко // Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності: Тези доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2008. – С. 103-104.
2. Бергсон А. Смех / А. Бергсон // Психология эмоций. Тексты. Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – С. 186-191.
3. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2003. – 528 с.
4. Дмитриев А. В. Социология юмора: Очерки / А. В. Дмитриев. – М.: Ин-т философии РАН, 1996. – 214 с.
5. Зайва О. О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання: Автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / О. О. Зайва. – Х., 2006. – 20 с.

6. Лук А. Н. О чувстве юмора и остроумии / А. Н. Лук. – М.: Искусство, 1968. – 268 с.
7. Мартин Р. Психология юмора / Р. Мартин; пер. с англ. / Под. ред. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
8. Носенко Е. Л. Походження, зміст та форми виявлення гумору як ресурсу психологічного подолання / Е. Л. Носенко, О. О. Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка та психологія. – Дніпропетровськ, 2004. – № 7. – С. 22-31.
9. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2010. – 305 с.
10. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – 288 с.
11. Харченко О. Б. Гелотофобія як аспект виявлення емоційної вразливості / О. Б. Харченко // Сучасні проблеми науки та освіти. Матеріали 9-ї Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції 30 квітня-10 травня 2009 р., м. Алушта / Харків: Українська Асоціація «Жінки в науці та освіті», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2009. – С. 143-144.
12. Peterson C. Character strengths and virtues: A handbook and classification / C. Peterson, M. E. P. Seligman. – New York: Oxford University Press, 2004.
13. Ruch W. Extending the study of gelotophobia: On gelotophiles and ka-tagelasticians / W. Ruch, R. Proyer // Humor: International Journal of Humor Research. – 2009. – Vol. 22. – № 1/2. – P. 183-212.
14. Ruch W. Fearing humor? Gelotophobia: The fear of being laughed at. Introduction and overview / W. Ruch // Humor: International Journal of Humor Research. – 2009. – Vol. 22. – № 1/2. – P. 1-25.
15. Ruch W. The fear of being laughed at (gelotophobia) and personality / W. Ruch, R. Proyer, D. Popa // Anuarul Institutului de Istorie "G. Baritiu" din Cluj-Napoca (Ed.), Series Humanistica. – 2008. – Vol. VI. – P. 53-68.

A brief review of the modern research results of different styles and forms of humor manifestation is given. The probability of the connection of humor realization peculiarities with the characteristics of the personality inner world and the possibility to realize on the basis of it the implicit diagnostics of mental health are substantiated.

**Keywords:** humor, mental health, implicit diagnostics, cognitive-experiential theory, positive psychology.

*Отримано: 21.02.2010*

## ПІЗНАННЯ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА МЕТОДОМ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито проблема пізнання цінностей методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Проаналізовано особливості глибинно-психологічних цінностей, що визначають поведінку особистості, та основні закономірності функціонування психіки.

**Ключові слова:** аксіологія, цінність, психокорекція, активне соціально-психологічне навчання, цілісність психіки, суперечливість психіки, психодинамічний підхід.

В статті раскрыта проблема познания ценностей методом активного социально-психологического обучения (АСПО). Проанализированы особенности глубинно-психологических ценностей, детерминирующих поведение личности, и основные закономерности функционирования психики.

**Ключевые слова:** аксиология, ценность, психокоррекция, активное социально-психологическое обучение, целостность психики, противоречивость психики, психодинамический подход.

**Постановка проблеми.** Формування сучасної особистості відбувається в умовах стрімких соціальних змін, які детермінують психічний розвиток індивіда. В ситуації вибору людина керується власними цінностями – усвідомленими або неусвідомленими – значимими установками, стереотипними судженнями, заснованими на інфантильних переживаннях, які можуть бути не актуальними в ситуації теперішнього. Протиріччя між соціальними вимогами та глибинно-психологічними, внутрішньо-індивідуальними бажаннями суб'єкта можна розв'язати шляхом пізнання неусвідомлюваних цінностей за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), що розкриває можливості для аналізу несвідомих глибинних компонентів психічної структури у їх свідомій презентації через символічне представлення у малюнках, за допомогою психодраматичних прийомів, ролівої гри тощо. Процес психокорекції в групах АСПН будується на усвідомленні власних глибинних механізмів психіки. Навчання в групі відбувається опосередкованим шляхом, через пізнання, не нав'язуючи особистості теоретичних знань, які можуть бути не зрозумілими без практичного представлення.

**Мета статті** полягає в аналізі наукових джерел з проблеми дослідження глибинно-психологічних цінностей суб'єкта за методом активного соціально-психологічного навчання.

**Аналіз останніх наукових праць.** Аксіологія як наука про цінності активно розвивалась філософами [2; 13]. Зокрема, увага приділялась цінностям життя, вірі в Бога, єдності із природою, пошуку ідеалу або істини. Психологи та соціологи [3; 4; 5; 8; 10; 11] націлені на вивчення ціннісних орієнтирів людини, які можна простежити в суспільній поведінці, колективній праці, направленості людини на конкретний вид діяльності. Сучасні психологічні дослідження [7; 9; 14] розглядають проблему формування цінностей через пізнання сфери несвідомого, внутрішніх суперечностей психіки, через дослідження проблеми єдності свідомого та несвідомого компонентів психіки, формування цілісної особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Складний процес формування структури особистості, її “Я-концепції”, цілісної психіки суб'єкта у сучасних умовах стрімких соціальних змін зумовлений рядом зовнішніх чинників. Ціннісний компонент структури особистості реалізується в можливості людини адаптуватись до вимог соціуму, які оцінюються індивідом як значимі чи не значимі об'єкти для існування. Проблеми формування цінностей та ціннісних орієнтацій розглядаються в контексті розвитку цілісності індивіда, подоланні внутрішніх психічних суперечностей. Цілісність співвідноситься з поняттям “Самість” та розглядається в єдності раціонального і ціннісного компонентів [2], в єдності свідомості та несвідомого [14].

Проблема цілісності, зінтегрованості психіки розглядається в ракурсі вивчення питання поділу надіндивідуальних та індивідуальних цінностей. Класифікація цінностей розроблена відповідно способу життя людини, переважаючих інтересів, установок, мотивів, особистісного вибору, пошуку сенсу життя, задоволення потреб, які структурують ціннісну свідомість, та гендерних і вікових відмінностей. Проте, такий поділ цінностей досить поверхневий, оскільки не охоплює внутрішніх психічних механізмів, які діють за власними законами та не підпорядковані соціальним вимогам. Виховуючись у референтній групі, людина унаслідок певні поведінкові установки, норми життя та ціннісні категорії, проте вони перетворюються у внутрішній компонент психіки і визначають індивідуальну направленість суб'єкта за його емоційною зацікавленістю в задоволенні внутрішніх потреб і цінностей. Таким чином, варто наголосити на проблемі цілісності психіки, яка досягається шляхом нівелювання конфлікту між отриманими від значимих людей установками та внутрішньо-

сформованими, індивідуальними ціннісними орієнтирами людини. “Цілісність людини – це не лише її психологічні стани, але й спосіб життя” [2, 68], а отже простежити елементи прояву гармонійності чи суперечливості психіки суб’єкта можна за направленістю його життєвої позиції. Суперечності в структурі ціннісного компонента пов’язують з протилежністю суспільних, соціальних правил поведінки та психічних, внутрішніх, індивідуальних характеристик особистості, про що зазначалось вище. Так, В. П. Барішков [2] наголошує на виникненні ціннісного конфлікту, який спричинений свідомим неприйняттям конкретної цінності, яка в певний час була актуальною для людини. Гармонійна особистість поєднує в собі компоненти емоційної та загальнокультурної направленості. Тобто, цілісна особистість внутрішньо організована: її різносторонні цінності не витісняють одна одну, а взаємодоповнюють [9]. Метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розроблений проф. Т. С. Яценко, націлений на розвиток цілісної, гармонійної особистості. Принципи роботи в групі АСПН, методи пізнання несвідомого компонента психіки дозволяють досягти інтеграції внутрішнього світу людини, пізнаючи його у процесі взаємодії з іншими учасниками групи, підносячи неусвідомлені детермінанти до усвідомлення та розуміння.

Оцінюючи дійсність, людина її переживає, що є основою формування ціннісного відношення, чуттєвості, інтуїтивного сприйняття, яке відображається у культурному житті індивіда. Основа ціннісних орієнтирів визначається не лише соціальними умовами, а й “внутрішніми передумовами особистості, які акумулюють попередній соціальний та особистісний досвід” людини [2]. За психодинамічним підходом Т.С. Яценко аналіз несвідомої сфери психіки суб’єкта націлений на вивчення особливостей існування прихованих від свідомості внутрішніх детермінант поведінки, обумовлених минулим досвідом дитинства. Такий досвід простежується в інфантильних бажаннях, ірраціональних діях, протиріччях між декларованим текстом і реальною поведінкою, що вказує на наявність протилежних цінностей, які визначають психічну динаміку.

Процес становлення особистості пов’язаний з прийняттям або відчуженням соціальних вимог, які можуть перетворитись в індивідуальні характеристики людини, яка їх переживає. В. П. Барішков [2] вказує, що цінності можуть бути пізнаними лише за допомогою почуттів, але не розумом, що підтверджується у процесі психокорекційної роботи. Формування ціннісного компонента психіки відбувається завдяки можливості вільного вибору людини.

Стереотипи, установки і правила соціального життя приймаються індивідом не завжди усвідомлено, тому варто вказати на свідоме та несвідоме переживання цінностей. Формування власної ієрархії цінностей емотивно обумовлене, що простежується у перевагах однієї цінності над іншою залежно від актуальних переживань, які виникають ситуативно. Сталість або мінливість цінностей у структурі психічного можна простежити в процесі діалогу психолога та протагоніста під час роботи в групі. Так, людина часто заперечує важливість життєвих пріоритетів, які можуть структурувати її особистісну позицію, або ж у різних варіативних аспектах підтверджувати значимість одних цінностей перед іншими. Робота практичного психолога повинна бути націленою на піднесення отриманих в процесі роботи з клієнтом даних до його свідомості, щоб сама особистість мала право вирішувати, за яким напрямком коректувати власну поведінку.

У взаємодії із соціумом можливий не лише вибір цінностей індивідом, але й приєднання до уже наявних цінностей, що передбачає втрату власної індивідуальності. Зокрема, розглядають проблему насичення “чужими” цінностями, що мінімізує можливості формування істинних, особистісних цінностей. Так, М. К. Мамардашвілі поділяє цінності на “мертві” та “живі”. “Мертві” цінності – це нав’язані, стереотипні, стандартні думки та почуття, які займають увесь психічний простір людини, що не дозволяє сформуватись в ньому істинним, “живим”, потрібним саме особистості цінностям [2]. Зовнішні умови, в яких опиняється індивід, оцінюються ним і, на основі внутрішніх виборів, формуються в особистісні цінності.

Я.Л. Коломинський [10] розглядає поняття соціальної психіки, виділяючи складовими в ній суб’єктивні переживання окремих людей, які стають масовими через одноманітність та одночасність виникнення. Спілкування між людьми передбачає обмін соціально-психологічними еталонами, які вміщують три компоненти: когнітивний, образний, емоційний, що пов’язані між собою, проте домінування одного із компонентів залежить від віку людини, її соціального статусу та інтелектуального розвитку. Автор вбачає в соціально-психологічних еталонах позитивну роль, оскільки вони зберігають соціально-психологічну культуру особистості, регулюють взаємовідносини між людьми, формують систему мотивів, мінімізують енергетичні витрати [10, 104]. Поряд з соціальною психікою Я.Л. Коломинський виділяє “революціонізуючі фактори”, які впливають на зміну еталонів і переоцінку цінностей. Ціннісні орієнтації проявляються в шаблонах, які відображають мотиваційно-потребову сферу особистості. Проте, всі цінності, які

задовольняють потреби індивіда, проходять через їх індивідуальне сприйняття людиною, завдяки чому визначаються критерії їх важливості, необхідності, а тому вони неоднакові для кожної окремої особистості. А. Адлер зазначав, що “цінності особистості визначаються відношенням до себе та ступінню задіяності у суспільній праці” [1, 106]. Відповідно до окресленого, варто наголосити на особистісному бажанні індивіда приймати певні еталони поведінки та “зацікавлено” діяти в суспільстві. Цінності формуються через оцінки, які людина здійснює в процесі онтогенезу до всього, з чим зустрічається. Отже, особистість оцінює не лише об’єкти зовнішнього світу, але й власне себе, своє “Я”. Тому самооцінка та самоцінність людини тісно пов’язані з її власними критеріями ціннісних категорій, загалом, визначаючи поняття “добре-погано”, яких навчають батьки або значимі люди з дитинства. Цінність людини для самої себе пов’язана з її цінністю для інших, що можна простежити на матеріалі занять в групі АСПН, які розкривають залежності людини від інтроєктів, “подарованих” батьками, нівелюючи можливості власного вибору людини, котра в зрілому віці може керуватись правилами та настановами значимих людей, а не своїми власними. Пропонуючи протагоністові роботу з неавторськими малюнками, неодноразово звертається увага на вибір ним саме тих картин, які певною мірою відображають внутрішній світ людини та на які проектується значимі ситуації життя. Так, відчуваючи “прив’язаність” до батьківських стереотипів, індивід обирає малюнок із зображенням зв’язаної людини, обмеженої в рухах, з зображенням собаки на прив’язі, тощо.

Ціннісні орієнтації є соціальним феноменом, а отже, їх становлення нерозривно пов’язане з оточенням, в якому формується особистість людини. Цінності простежуються через стереотипні дії, нормативну поведінку та історично обумовлені, а тому вказують на практичну свідомість. В процесі соціалізації формуються саме нормативні цінності, а умовні, глибинні, інфантильні залишаються не розкритими і не пізнаними особистістю [13], адже вся поведінка індивіда обмежується правилами та нормами, які є значимими для більшості людей, тобто для соціальної групи, нації, тощо. Нормативні цінності вказують, як “потрібно діяти”, а умовні реалізуються в “хочу” індивіда. Часто незрозумілою стає поведінка людини, яка, попри всі професійні досягнення та соціальні успіхи, має інфантильний характер і зорієнтована на егоїстично направлену поведінку. Проте, в процесі психокорекційної роботи виявляється, що інфантильність індивіда зумовлена, в першу чергу, неможливістю задовольнити власне “хочу” в реальному житті, а отже, вона

(інфантильність) реалізується поза свідомим сприйняттям в ірраціональних і не зрозумілих для самої людини діях. Практична психологія дозволяє простежити рівень адаптованості людини до соціального середовища відповідно до її внутрішніх потребам, що гармонізує особистість і розкриває нові можливості для цілісної реалізації власних цінностей.

Ю.Л.Горбенко [7], посилаючись на праці К. Г. Юнга, розглядає свідомі та несвідомі ціннісні орієнтації. На думку автора, несвідомі ціннісні орієнтації є “фільтрами”, які блокують діяльність людини. Сформувавшись свідомо, несвідомі ціннісні орієнтації визначають поведінку людини. Невизначеність індивіда у виборі цінностей проявляється в суперечностях та нестійкості самих цінностей. О.І.Пенькова [11] наголошує на свідомому ставленні до дійсності як складової ціннісних орієнтацій. За дослідженнями автора, внутрішня суперечність може бути зумовлена лише розбіжностями між соціальними та індивідуальними цінностями. Такі розбіжності можна знівелювати, виховавши конструктивну для соціуму громадську позицію людини, яка орієнтована на досягнення відповідності у соціально-прийнятій поведінці. Велика роль надається сім’ї, яка повинна навчати дитину нормам та правилам, що існують в суспільстві. Проте, педагогічний підхід не охоплює психічних механізмів, які структурують та доповнюють людську поведінку та спосіб життя новим змістом, наповненим минулим досвідом, майбутніми прагненнями та гармонійністю чи суперечливістю внутрішніх ціннісних компонентів. Деякі дослідники [6] вважають, що індивідуальні цінності переважають над соціальними, тому що цінність завжди суб’єктивна. В рамках психодинамічного підходу Т. С. Яценко [14] внутрішні суперечності розглядаються як протиріччя між вимогами, які ставляться до індивіда суспільством та пов’язані з інфантильними прагненнями суб’єкта.

У 50-80-х роках цінності поділяли на “розумні” та “нерозумні” [6]. Перші сприяють розвитку особистості, реалізуються у творчості, направлені на конструктивну діяльність. Друга група цінностей призводить до деградації, оскільки індивід націлений на неконструктивну поведінку. Ціннісні орієнтації, як складові структури особистості, характеризуються нестійкістю і легко змінюються в процесі соціалізації [5]. Проте, як зазначає В.А.Горяніна [8], не всі цінності змінюються: деякі можуть бути стабільними і для їх зміни потребується багато часу. Практика психокорекційної роботи підтверджує, що інфантильні цінності є сталими і важливими для людини, незалежно від її вікових та професійних змін. Лише особистісні зміни, пов’язані із психокорекцією, можуть впливати на



зміну цінностей суб'єкта, але якщо індивід їх усвідомлює та розуміє значимість чи незначимість пізнаних цінностей для самого себе.

Б.І.Додонов [9] розглядає цінності через призму емоційних переживань людини. Оскільки оцінка дійсності здійснюється людиною за допомогою переживань, емоцій та почуттів, то автор наголосив на формуванні цінностей індивіда через емоційне прийняття певних життєвих ситуацій. Дослідник вказав на потребу в емоційному насиченні як основну складову ціннісного сприйняття. Незалежно від полярності емоцій, формується потреба в них, що викликає певну направленість індивіда на таку діяльність, яка компенсує дефіцит емоцій і визначається цінною. Відповідно до переважаючих емоцій, які виникають у конкретний період життя людини, можна говорити про направленість індивіда, проте суто теоретичної класифікації такої направленості не може існувати, тому особистість має свою ієрархію потреб, почуттів та емоцій, яка суттєво може різнитись від системи цінностей інших людей. Індивід переживає сильні емоційні стани в спогадах, інтересах, мріях, які є актуальними для нього в теперішньому житті. Тому й використовують поняття істинних та ілюзорних оцінок дійсності. Цінності людини, які простежуються в її минулих спогадах, часто формують плани на майбутнє, що визначає спрямованість особистості. За дослідженнями психодинамічного напрямку варто вказати, що цінності не лише залежать від емоцій людини, але й детерміновані емотивністю психіки, яка спричинена драматичними переживаннями [14].

Т. С. Яценко зазначає, що умовні цінності можуть бути прихованими від суб'єкта, а можуть бути відкритими для пізнання, що пов'язано із рівнем їх інтеграції з соціальними нормами. Умовні цінності поділяють на базові і ситуативні, відповідно до захисної системи психіки. Вони не повністю усвідомлюються індивідом, впливають на всі його дії та породжують ригідність і стереотипність поведінки. Суперечність психіки зумовлена наявністю протилежних тенденцій: "до сили" та "до слабкості", "від людей" та "до людей", "до життя" та "до психологічної смерті". Тенденція "до сили" базується на умовних цінностях, які неможливо повністю пізнати без вивчення глибинно-психологічних цінностей. В свою чергу, глибинно-психологічні цінності пов'язані з психологічним егоїзмом і тяжіннями едіпового характеру. Вони задають динаміку психічної енергетики, яка проявляється у свідомості [14, 87]. Пізнання неусвідомлюваних цінностей дозволяє людині розвивати свій соціально-перцептивний інтелект, реагувати на актуальні ситуації зріло, розуміючи цінності дитинства, які можуть у дорослому житті недоречно визначати пріоритети людини, адже глибинні цінності мають завжди інфантильний характер.

Аналіз стенографічних записів занять груп АСПН дозволяє простежити елементи роботи з глибинно-психологічними цінностями суб'єкта. Так, про суперечливий характер цінностей свідчить наявна розбіжність між діями протагоніста та декларованим текстом, отриманим у процесі діалогу. Особистість може проговорювати, що цінує в людях чесність, проте в реальних діях їй важко щиро висловити власні почуття до близьких людей. Прикладом вказаного протиріччя виступає наслідування цінностей батьків, які для особистості є рушійними у власних досягненнях та особистих діях. Незважаючи на декларовані цінності, кожна особистість має свої індивідуальні цінності, які відображають її внутрішні переживання і пов'язані із ситуаціями дитинства, проте вони неусвідомлені, глибоко приховані від свідомості.

Психокорекційна робота в групах АСПН базується на пізнанні внутрішніх суперечностей психіки, що дозволяє гармонізувати внутрішню психічну структуру, будувати конструктивні стосунки з іншим людьми на правах рівності, доброзичливості та підтримки. Досліджено, що людина може змінювати власну поведінку шляхом усвідомлення непродуктивності своїх попередніх дій, що досягається різними методами активного соціально-психологічного навчання [14]. Пізнати глибинно-психологічні цінності людини можна використовуючи методи АСПН у процесі тривалої психокорекційної роботи. Умовні цінності пізнаються у процесі роботи в групі АСПН за емоційними реакціями суб'єкта та його очікуваннями. Таким чином, психокорекція дозволяє суб'єкту усвідомити власні приховані від свідомості детермінанти поведінки, пізнаючи їх доцільність у ситуації теперішнього, а також гармонізувати взаємодію нормативних та глибинно-психологічних цінностей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, глибинно-психологічні цінності детерміновані едіпальними ситуаціями дитинства та інфантильними позиціями суб'єкта. Пізнання цінностей дозволяє розкрити основні суперечливі тенденції психіки. Через усвідомлення внутрішніх психічних детермінант досягається цілісність, гармонійність особистості. За методом активного соціально-психологічного навчання розкриваються передумови для психокорекції емоційних станів суб'єкта, що обумовлені інфантильною позицією. Психокорекційна робота в групі АСПН сприяє формуванню зрілого світогляду та прийняття власних усвідомлених цінностей у єдності з неусвідомленими цінностями, що гармонізує психіку та направляє її енергетичну динаміку в конструктивне русло. Проблема глибинних цінностей малодосліджена, а тому передбачає нові шляхи для пізнання сфери несвідомого, що дозволить розкрити внутрішню зумовленість глибинно-психологічних цінностей.

**Список використаних джерел**

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е. А. Цыпина – СПб.: Академический проект, 1997 – 256 с.
2. Барышков В. П. Аксиология личностного бытия / Под ред. В. Б. Устьянцева. – М.: Логос, 2005. – 192 с. – (Золотая коллекция).
3. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку громадської свідомості та самосвідомості особистості. У 2-х т. / М. Й. Боришевський, М. І. Алексєєва, В. В. Антоненко та ін.; За загальною редакцією М. Й. Боришевського. – К., 2001. – 308 с.
4. Буякас Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 96 – 109.
5. Волочков А. А., Ермоленко Е. Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17 – 26.
6. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / Сергей Юрьевич Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2007. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
7. Горбенко Ю. Л. Свідомі та несвідомі ціннісні детермінанти поведінки особистості // Зб. Наукових праць ін.-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка – К.: 2001. – Т. III, ч. 7. – 284 с.
8. Горянина В. А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Горянина. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 416 с.
9. Додонов Б. И. Эмоция как ценность – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
10. Коломинский Я. Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы “социальной психики” // Вопросы психологии. – № 1, 1972. – С. 99 – 110.
11. Пенькова О. І. Сімейно-родинні ціннісні орієнтації як фактор розвитку громадської спрямованості старшокласників // Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка – К.: Нора-Прінт, 2004. – Вип. 24. – 384 с.
12. Попова Е. В. “Есть ценностей незабываемая скала”. Духовные ценности в отечественной философии и литературе // Литература в школе. – 2003. – № 7. – С. 22 – 26.
13. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях // Вопросы философии. – 2004. – № 7. – С. 86 – 97.

14. Яценко Т., Іваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Частина 1. – К.: Главник, 2008. (Серія “Бібліотечка соціального працівника”). Бібліогр.: с. 173 – 175.

The problem of perception of the values by means of active social and psychological education (ASPE) method is elucidated in the article. The main principles of functioning of psyche in interconnection with deep-laid psychological values, which determine the subject's behaviour, are analyzed herein.

**Keywords:** the axiology, the value, the active social and psychological education, self-contradictions psyches.

*Отримано: 22.02.2010*

УДК 373.5.016:811.112.2:159.9

*І.Л.Онуфрієва, Л.А.Онуфрієва*

## **Проблеми самостійної роботи студентів у процесі оволодіння іноземною мовою (на дослідженні студентів немовних спеціальностей вишу)**

Стаття розкриває проблему самостійної роботи студентів у процесі оволодіння ними іноземною мовою. Реформа загальноосвітньої, професійної та вищої школи передбачає підвищити питому вагу самостійної пізнавальної діяльності в процесі навчання, яка є важливою передумовою подальшої самоосвіти. Мета навчально-виховного процесу у виші – здатність студента до самостійної діяльності як риси особистості.

**Ключові слова:** самостійна робота, самоконтроль, навчальна діяльність, самоорганізація, самокерування, особистість, самостійність, іноземна мова, оволодіння.

Статья раскрывает проблему самостоятельной работы студентов в процессе овладения ими иностранным языком. Реформа общеобразовательной, профессиональной и высшей школы предусматривает повышение значения познавательной деятельности в процессе обучения, которая является важной предпосылкой дальнейшего самообразования. Цель учебно-воспитательного процесса в вузе – способность студента к самостоятельной деятельности как черты личности.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, самоконтроль, учебная деятельность, самоорганизация, самоуправление, личность, самостоятельность, иностранный язык, овладение.

Опанування іноземною мовою є однією із складних і актуальних проблем педагогічної психології. Про це свідчить наявність великої кількості різноманітних спецкурсів, що існують у найрізноманітніших формах і видах. Проте всі відео- чи комп'ютерні курси, звичайно, жодним чином не применшують значення традиційного “урочного” способу навчання. Адаже якщо певні знання, що стосуються значень слів чи фраз або формальних правил конструювання речень, можна набути через книжки, словники або “технічні” засоби, то організувати взаємодію навчуваних так, щоб навчання іноземній мові не зводилось до діяльності запам'ятовування чи навіть мислення, а щоб це було справжнє учіння і справжня комунікація, може лише викладач, і то доклавши неабияких зусиль. У сучасних умовах стрімкого розвитку науки і техніки, швидкого накопичення та оновлення інформації неможливо навчити людину на все життя, важливо пробудити у неї інтерес до накопичення знань, навчити її вчитися. Це вносить новий акцент у соціальне замовлення суспільства школі. Психологи та педагоги стурбовані тим, щоб школа приділяла більше уваги підготовці учнів до активної самостійної діяльності. Як вказував Л.М. Фрідман, для того, щоб у кожній нашій людини праця набула форми самодіяльності, необхідно, щоб все її попереднє життя, вся її діяльність також набула форми самодіяльності. Реформа загальноосвітньої, професійної та вищої шкіл передбачає підвищити питому вагу самостійної пізнавальної діяльності в процесі навчання, яка є важливою передумовою подальшої самоосвіти.

Саме викладач і співучні можуть дати якісний зворотний зв'язок, і лише у груповій роботі можна не лише порівняти свій темп прирощення знань з темпом інших, але й подолати так званий психологічний бар'єр, що виникає тільки у реальному спілкуванні. Звернімо увагу на таку обставину, що за самою структурою заняття, на відміну від власне змісту заняття, вузівські “групи” з іноземної мови принципово не відрізняються від шкільних, і тому їхні функції де в чому збігаються. Зокрема, студентська чи шкільна група являє собою справжню “фантомну” групу на кшталт психотерапевтичних фантомних ситуацій [1, 3].

Фантомною групою (ситуацією) є така група, у якій моделюється, імітується спілкування реальних носіїв мови. З одного боку, в такій комунікації студент має можливість відпрацьовувати навички слухання іноземного мовлення (хоч і доволі грубо), і набагато краще

відпрацьовувати навички говоріння іноземною мовою. З другого боку, всі, звичайно, розуміють “несправжність” комунікаційної ситуації, і це зменшує страх опинитися незрозумілим і вчасно скоректувати невправність, при необхідності переходячи на рідну мову. В цьому плані традиційні “урочні” форми навчання неможливо замінити “технічними”, які є, власне кажучи, фактично видами заочного навчання.

Відтак викладач іноземної мови повинен зорганізувати спільну чи сумісну діяльність студентів на занятті. При цьому кожен студент має неповторні індивідуальні особливості, і кожна академічна група має неповторний “набір” індивідуальностей своїх членів, які викладач більшою або меншою мірою має враховувати у своїй роботі. З цього стає очевидним, що навчання іноземній мові має спиратися на індивідуальні особливості тих, хто навчається. У вузівському навчанні ця проблема має свої специфічні риси [8].

З одного боку, вузи являють собою своєрідне сито з просіювання за здібностями та інтересами. Система платного навчання дещо змінює вихідний розподіл вступників до вузів, але це більшою мірою стосується престижних на сьогодні спеціальностей. З другого боку, виш отримує вже досить дорослих людей, з уже, так би мовити, “відпрацьованими” і усталеними індивідуальними особливостями, в тому числі і у стилі навчально-пізнавальної діяльності (і, власне, інших видів діяльності також). Середня школа дає загальну, широку освіту, і започаткована нині спеціалізація шкільного навчання повинна бути такою, що не обмежує з раннього віку вибір дитини свого майбутнього щодо царини діяльності; вона повинна навчати і навчити школярів усього, чому тільки можна навчити. Тому, якщо завданням середньої школи стосовно індивідуальних особливостей є формування активної особистості і тому якнайбільший розвиток усього спектра індивідуальних особливостей, то на відміну від школи виш повинен підготувати вже зрілого фахівця, здатного до роботи у певній, інколи досить вузькій спеціальності. Виходячи з цього, вузівське навчання має більше спиратися на вже усталені індивідуальні особливості і тому відносно більшою мірою саме враховувати їх і відносно меншою мірою розвивати [2, 4, 8].

Вузівський викладач повинен визначити, які з індивідуальних особливостей є найбільш інформативними з точки зору міри їх придатності впливу, і наскільки їх визначення може бути прогностичним в аспекті пов’язаності з іншими особливостями навчальної та професійної діяльності; тобто намагатися визначити базові, основні, “системоутворюючі” індивідуальні особливості, на які варто звертати увагу більше всього.

Різні сторони самостійної діяльності студента, його самоорганізація, самокерування, самоконтроль і самостійна робота є предметом спеціальних досліджень. Здатність до самостійної діяльності при цьому як риса особистості студента стає метою всього навчально-виховного процесу. Для її формування у тісній єдності використовується прямий вплив викладача, тобто діяльність, яка виконується студентом у співпраці з викладачем, поряд з його непрямим впливом, коли він забезпечує і створює передумови для самостійної роботи студентів. Ефективна самостійна діяльність студентів неможлива, якщо вони не володіють відповідними вміннями і навичками навчальної праці. Часто слабка сформованість цих вмінь і навичок є причиною відставання й тих студентів, які за рівнем своїх здібностей могли б добре навчатися, при цьому невміння вчитися інколи сприймається як відсутність пізнавальної потреби та інтересів або як інтелектуальна пасивність.

Уміння і навички навчальної праці не варто ототожнювати з прийомами розумової діяльності, тобто інтелектуальними вміннями. Диференціація цих двох груп умовна, бо навчальні дії і прийоми розумової праці – це інтелектуальні операції. Часто прийомам навчальної діяльності відповідають повні аналоги серед прийомів розумової діяльності, іноді вони навіть збігаються [5].

Іноземна мова вимагає значно ширшого набору різноманітних навчальних умінь, тому що практичне оволодіння іноземною мовою передбачає високий рівень розвитку мовних умінь з читання, усного мовлення, аудіювання й письма. Кожне із цих умінь є складним психофізіологічним утворенням й може бути розділене на складові вміння і відповідні їм навчальні вміння. Водночас для засвоєння мовного матеріалу (лексики, граматики, фонетики) потрібні також певні навчальні вміння.

Пізнавальна діяльність людини неможлива без мислення, без активної самостійної розумової діяльності, спрямованої на розв'язання завдань, які постають перед нею. В усіх видах мовної діяльності інтелектуальний компонент є провідним. Той, хто читає і слухає, сприйнявши текст, аналізує його, отримуючи відповідну інформацію. Той, хто пише і говорить, планує і відбирає зміст висловлення, прогнозує його вплив на реципієнта. За належної організації педагогічного процесу вивчення іноземних мов позитивно впливає на загальний розвиток студентів і формування їх світогляду. Вплив розумового розвитку на навчання довели відомі психологи Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов. Цілеспрямована робота викладача іноземної мови з розвитку мислення студентів сприяє підвищенню активності засвоєння іноземної мови, оволодінню

різними видами мовної діяльності. “Мовлення не є просто вербалізація, підшукування і підключення мовних ярликів до розумових сутностей, – зазначав О.О.Леонтьєв, – це творча інтелектуальна діяльність, включена у загальну систему психічної та іншої діяльності людини. Це – розв’язування пізнавального завдання, дія в проблемній ситуації, яка може здійснюватись і з опорою на мову” [6].

Однією із причин проблем самостійного читання є відсутність мотивації. Для більшості студентів читання на іноземній мові втратило своє основне завдання: отримання інформації, розширення світогляду, підвищення культурного рівня. І час від часу інтерес до читання знижується. Інша причина пов’язана з попередньою і полягає в тому, що при читанні іншомовного тексту студенти зустрічаються з труднощами: вони не знають значень багатьох слів, тому часто доводиться звертатися до словників, а це робить читання втомлюваним і нецікавим. Для того, щоб навчити студентів самостійному читанню на іноземній мові, потрібно:

- формувати мотивацію цього виду мовленнєвої діяльності, прививати інтерес до читання з фаху;
- навчити студентів долати мовні труднощі при читанні, вміти почерпати інформацію з тексту.

Формування мотивації читання на іноземній мові тісно пов’язане з самою діяльністю. В основі мотивації читання – усвідомлення студентами його користі й необхідності, а також відчуття задоволення, яке дає сам процес читання чи досягнення мети читання – отримання інформації. Якщо студент отримує від читання задоволення, тобто процес читання проходить успішно, то це, в свою чергу, посилює мотивацію читання, тому що існує тенденція до переключення всіх мотиваційних установок на найбільш успішні види діяльності. Проте не лише мотивація здійснює вплив на діяльність студентів, існує також і зворотній зв’язок. У процесі формування особистості діє й інший механізм – зміна мотивації під впливом поступової чи швидкої зміни сфери та умов діяльності. Важливим фактором тут є діяльність, яка спочатку не виходить далеко за межі потреб студентів, а потім формує нові потреби, інтереси й тим самим змінює мотивацію. Тобто, студент на початку може не мати визначеної потреби, стійкого інтересу до читання на іноземній мові, але він читає при певних обставинах. А потім під час читання виникають більш стійкі, адекватні по відношенню до цієї діяльності прагнення: інтерес до читання, прагнення отримати інформацію. За словами О.М. Леонтьєва, відбувається зсування мотиву на мету.

Отже, чим активніше студент долучається до читання на іноземній мові, тим більша потреба в читанні виникає в нього. Але



при цьому надто важливо, що він читає. Тут потрібні йому цікаві, фахові й доступні з мови матеріали, при читанні яких студенти змогли би реалізувати свою потребу в читанні, в отриманні потрібної інформації. На розуміння тексту впливає його комунікативна насиченість. Доцільно підібрані й добре опрацьовані цікаві тексти будуть сприяти цьому видові мовленнєвої діяльності. Потрібно озброїти їх апаратом, який допомагав би студентам орієнтуватися в текстах щодо їх змісту, давати завдання фахового, творчого характеру, які будуть націлювати увагу студентів на змістову сторону нового тексту, а також коментар, який частково знімав би мовні труднощі й полегшував би розуміння при самостійному читанні. Важливо добитися, щоб студенти багато читали вдома [7,8].

Студенти часто, як відомо, надають перевагу тому чи іншому предмету вузівського циклу, читають додаткову літературу, шукають інформацію з цього предмета. Тексти потрібно підбирати так, щоб кожен студент зміг би знайти в книзі для читання цікаві йому матеріали, бажано об'єднати тексти в тематичні розділи. Для того, щоб студент зміг швидко зорієнтуватися в розділі, доцільно подати резюме на початку кожного тексту. До тексту можна скласти завдання. Читання і виконання завдань повинні неодмінно приносити їм задоволення. Завдання до текстів допоможуть студентам краще усвідомити прочитане, виділити основне в змісті, зрозуміти ідею, сприятимуть мислительній діяльності.

Важливим є й інше завдання – навчання студентів подоланню мовних труднощів при самостійному читанні на іноземній мові. Доцільно навчати їх виділяти в тексті основні слова, в яких закладено основний зміст, визначати важливість інформації, розуміти загальний план викладу, об'єднувати окремі факти в змістове ціле, розвивати вміння ймовірного прогнозування.

Важливим залишається завдання навчання оглядовому читанню на іноземній мові, щоб студенти могли орієнтуватися в потоці іншомовної літератури, вибирати ті книги, які відповідають їхнім інтересам і фаховим установкам.

Специфіка іноземної мови потребує постійного формування і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів. У зв'язку з цим самостійна робота студентів набуває особливого значення: вона сприяє виробленню звички систематично з максимальною продуктивністю працювати над мовою у відведений час, продовжувати її вивчення у позаурочний час за допомогою різних засобів. І.Д.Салістра вказував: "Будучи правильно поставленою, самостійна діяльність дає змогу привести роботу учнів у відповідність з їх індивідуальними можливостями. Більш підготовлені учні не затримуються на рівнях,

які вони легко можуть подолати, а їхні слабше підготовлені товариші не будуть змушені виконувати непосильні для них завдання, як це буває, коли всі види робіт задаються фронтально, без урахування можливостей учнів”.

Індивідуальні форми організації самостійної роботи різних рівнів складності вимагають різної повноти знань, глибини узагальнень і висновків, різноманітних розумових і практичних дій, мають більші освітні можливості, порівняно із звичайними завданнями фронтального характеру. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи дають можливість розвивати пізнавальні здібності і мовні уміння всіх студентів з урахуванням їх здатності до оволодіння іноземною мовою; актуалізувати високу здатність до навчання в тих студентів, у яких вона є; запобігати відставанню слабших студентів. Досягти цього можна лише тоді, коли викладач добре знає досягнутий студентами рівень навченості, їхній потенціал, мотиви учіння, їх готовність до сприйняття та засвоєння нового матеріалу. Отже, важливою умовою ефективності самостійної роботи студентів є її контроль зі сторони викладача на всіх етапах. “Індивідуалізація навчального процесу передбачає його диференціацію, а диференціювати навчальний процес – значить зробити його доступним і всебічно результативним для всіх учнів”, – підкреслював О.П.Авдєєв.

Із психології відомо, що знання, отримані самостійно, шляхом подолання посильних труднощів, засвоюються міцніше, ніж отримані у готовому вигляді від викладача. Адже у ході самостійної роботи кожен студент безпосередньо контактує із новим матеріалом, концентрує свою увагу на ньому, мобілізуючи при цьому всі резерви інтелектуального, емоційного і вольового характеру. Залишатись при цьому нейтрально-пасивним він не може.

Через нечіткі пояснення викладача може початись гальмування у сприйманні студентів. Інколи викладачі, не задоволені результатом своїх неодноразових пояснень, дивуються, що вже декілька разів пояснювали той чи інший матеріал, але ефект був незначним, тому що в студентів склалась думка, що це пояснення їм знайоме і вони залишаються внутрішньопасивними, відповідно, не сприймаючими. Самостійна робота носить індивідуалізований характер. Саме в ній швидше всього можуть проявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші властивості особистості. Саме самостійна робота учня може слугувати основою перебудови його позиції у навчальному процесі. Кожен студент постійно використовує джерело інформації залежно від своїх власних потреб і можливостей. Ця властивість самостійної роботи надає їй гнучкого адаптивного характеру, що значно підвищує

відповідальність кожного студента, зокрема, і підвищує його успішність [8].

У раціональному використанні самостійної роботи приховані значні резерви підвищення мотивації. Усне мовлення, говоріння, в першу чергу, здійснюється у присутності співбесідників. Але навчання говоріння передбачає певні підготовчі стадії, які гарантують спілкування, для яких самостійна робота є найбільш адекватною формою. Щодо читання, то цей вид діяльності здійснюється, в основному, читачем, наодинці із собою, тобто самостійна робота цілком йому відповідає. Аудіювання, як правило, відбувається в аудиторії, без підготовки, у присутності викладача. Тут немає місця для самостійної роботи. Проте у дисплейних класах студентам можна пропонувати аудіотексти для самостійної роботи і вони повинні бути готовими до неї. Вказані форми самостійної роботи допустимі у всіх групах, але обсяг і характер керування нею зі сторони викладача різняться.

До джерел інформації, якими користуються студенти в ході самостійної роботи, належать підручник, словники, лінгвокраїнознавчі довідники. Матеріал у цих джерелах підібрано відповідно до програми кожного курсу по рівнях. До важливого джерела інформації для самостійної роботи належать тексти підручника і додаткові тексти. При цьому необхідно прививати студентам ставлення до тексту як до авторитетного довідника, який є носієм смислової і лінгвістичної інформації. У текстах лексикограматичний матеріал подається з точки зору дослідницького пошуку по тексту, щоб можна було отримати з нього потрібну інформацію.

Самостійна робота протікає успішніше, коли вона носить добровільний характер. Тому викладач повинен створювати основи для зародження в студентів потреби у ній. Доцільним є стан речей, коли студенти відчули би дефіцит матеріалу для спілкування, який засвоюється. Для цього необхідно вказати їм на конкретне джерело інформації для заповнення цієї потреби.

Вказуючи на результат, до якого повинні прийти студенти, викладач створює передумови для самостійної роботи. Викликавши мотив і посягнувши інтерес до неї, викладач повинен забезпечити її проведення, залишаючись при цьому непомітним. Керування самим ходом самостійної роботи переслідує дві мети: місце засвоєння знань, розвиток навичок та умінь і одночасне оволодіння прийомами навчальної праці. У цій стороні самостійної роботи проглядаються передумови безперервної освіти.

Для керування самостійною роботою у розпорядженні викладача знаходяться такі дидактичні засоби, як пам'ятки, опори. Усі ці

дидактичні засоби керування самостійною роботою сприяють як більш міцному засвоєнню мови, так і формуванню методики студентів, здійснюють внесок у розвиток самоконтролю, який є вищим показником володіння іноземною мовою.

Самоконтроль передбачає здатність студентів до критичної оцінки своїх знань і дій та здійснюється всередині системи студента. Здатність до самоконтролю розвивається за рівнем оволодіння мовою і проходить стадії від зовнішньої, усвідомленої форми до внутрішньої, автоматичної. Самостійна робота з її можливостями, які активізують учіння, сприяє розвитку зовнішнього самоконтролю. До засобів зовнішнього самоконтролю відносять ключі і тести для самоперевірки. Зовнішній контроль, атрибут самостійної роботи, у навчальному процесі виступає у єдності з контролем учителя, який також є зовнішнім. Їх спільне застосування сприяє розвитку внутрішнього автоматичного контролю, завдяки якому студенти можуть зосередити свої думки на змістовному плані мовлення; вживання мовного матеріалу буде контролюватися автоматично, як це відбувається у рідній мові.

Самостійна робота і діяльність студентів під керівництвом викладача переслідують одну мету, але функція самостійної роботи – підготовка до мовлення, яка здійснюється за “кулісами”, робота з викладачем – це спілкування на “сцені”. Якщо далі використовувати ці вислови, то можна виділити спеціальну організаційну форму самостійної роботи на занятті – “репетицію”, під час якої відбувається інтенсивна підготовка до мовлення – студенти самостійно працюють із джерелами інформації, звертаються до пам’яток, використовують опори, засоби зовнішнього самоконтролю.

Наскільки студенти успішно оволодівають уміннями навчальної праці в ході самостійної роботи, затрачаючи на неї все менше часу і добиваючись кращих результатів, центр труднощів переноситься на самостійну роботу вдома [8,9].

Обсяг самостійної роботи на початковому етапі навчання невеликий. На середньому і старшому етапах навчання обсяг самостійної роботи зростає, вона здійснюється, в основному, при виконанні домашніх завдань. Тому викладачеві необхідно визначити, у яких групах і яку саме самостійну роботу їм потрібно пропонувати; рекомендувати джерела інформації, до яких бажано звернутися; підбирати види зовнішнього самоконтролю, способи поєднання самостійної роботи студентів із роботою під керівництвом викладача.

Звичайно, складна психолого-педагогічна й методична проблема, як самостійна робота студентів у процесі оволодіння ними іноземною мовою, вимагає цілої низки досліджень, адже основною

рисою особистості студента молодших курсів є його велике прагнення до самостійної, активної і творчої діяльності, яке обов'язково варто враховувати в процесі навчання іноземної мови у вищій школі. На кафедрах іноземних мов повинен знаходитись спеціальний матеріал, передбачений для самостійної роботи учнів. Якщо самостійна робота буде проводитись систематично, із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів, принципів загальної дидактики, загальної і педагогічної психології, психолінгвістики, психології мислення, навчання, особливостей пам'яті, особистості, вона, безперечно, сприятиме міцному засвоєнню навчального матеріалу з іноземної мови у поєднанні з розвитком прийомів навчальної праці.

Активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприяють розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Запропонована в роботі система навчальних впливів доводить ефективність такого навчання, яке передбачає специфічне компонування навчального змісту, заміну форм проведення занять, а також застосування певних, суто тренінгових прийомів. Це підтверджують результати порівняння рівня володіння іноземною мовою в групі, де здійснювалось експериментальне навчання, і в контрольній групі. Інтенсивні методи навчання іноземної мови у вищій є додатковими засобами сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

#### Список використаних джерел

1. Александров Д.Н. Самоконтроль, самокоррекция и формирование учебно-познавательной активности // Контроль в обучении иностранным языком в средней школе / Под ред. В.А. Слободчикова. – М.: Просвещение, 1986.
2. Гальперин П.Я. Центральное звено в психологическом механизме речи на иностранном языке // Проблемы повышения эффективности преподавания иностранных языков. – Львов: Издательство ЛГУ, 1973.
3. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью при изучении иностранных языков в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Каспарова М.Г. О самоконтроле студента в учебном процессе // Психология и методика обучения иностранным языком / Под ред. В.А. Артемова и Н.И. Гез. – М.: Издательство МГПИИЯ, 1968. – Т. 44.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
7. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства обучения. – М.: Педагогика, 1974. – 239 с.
8. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність до самостійної іншомовної діяльності // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред.С.Д.Максименка. – К., 2008. – Т.10, Вип. 7. – С. 362-371.
9. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 13.00.02 /Моск. гос. ин-т. – М., 1981. – 34 с.

The article opens the issue of independent work of students in the process of mastering their foreign language. Reform of secondary, vocational and higher education provides to increase percentage of independent cognitive activity in learning, which is an important prerequisite for further self-education. The purpose of the educational process had higher in – the ability of students to self-employment as personality traits.

**Keywords:** independent study, self-learning activities, self, samokeruvannya, personality, independent, foreign language acquisition.

*Отримано: 7.02.2010*

УДК 159.923:316.6

*О.М.Павленко*

## **ТЕОРЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Розглянуто проблеми соціальної компетентності у різних наукових сферах: політиці, психології, педагогіці, соціології та філософії. Виділено та описано функції, зміст і структури соціальної компетентності. Також розглядається вплив різних програм дошкільного виховання на формування соціальної компетентності дітей.

**Ключові слова:** соціалізація, навички взаємодії, самореалізація, відчуття, спілкування, вербальна компетентність, оперативна соціальна компетентність, комунікативна компетентність, еґо-компетентність.

Рассмотрены проблемы социальной компетентности в разных научных сферах: политике, психологии, педагогике, социологии и философии. Выделены и описаны функции, содержание и структуры социальной компетентности. Также рассматривается влияние разных программ дошкольного воспитания на формирование социальной компетентности детей.

**Ключевые слова:** социализация, навыки взаимодействия, само-реализация, ощущение, общение, вербальная компетентность, оперативная социальная компетентность, коммуникативная компетентность, его-компетентность.

Соціалізація сучасного дошкільника відбувається у досить складних умовах. Адже традиційно дитина включалася у певну виховну систему й ставала носієм відповідного способу життя. Сьогодні проблема розриву поколінь стає особливо гострою, тому що старші покоління переживають ресоціалізацію. Відчутний також брак життєздатних спільностей людей, розпад традиційної родини, перенасиченість інформацією “антигуманного” змісту через засоби масової інформації, тощо.

Виходячи з гуманістичної парадигми, соціалізація може характеризуватися як процес засвоєння і використання дитиною у поведінці та діяльності системи духовно-моральних цінностей, в яку вона включена (Л. Виготський, І. Бех, В. Максименко, С. Максимова). Передусім це стосується формування в дітей відкритості до світу людей, виховання навичок соціальної поведінки, свідомого ставлення до себе як до вільної самостійної особистості та до своїх обов’язків, що визначаються зв’язками з іншими людьми, формуванням готовності до сприймання соціальної інформації, вихованням співчуття, співпереживання, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки.

Наукова розробка проблеми соціальної компетентності почалася у кінці ХХ століття. Психологи (Ю. Меля, К. Рубин, Л. Роуз-Креснор, У. Пфрінгстен і Р. Хінтч), соціологи (В. Ядов, А. Корнілова, І. Тетаренко), педагоги (Е. Коблянська, І. Песков, В. Кожевніков) так чи інакше торкалися проблеми соціальної компетентності, описували та досліджували такі феномени: навички взаємодії, соціальну взаємодію, мотивацію, готовність до життя, поведінкові сценарії, хоча не завжди вживали термін “соціальна компетентність”. В теперішній час поняття “соціальної компетентності” не є остаточним, а дослідження розвитку дошкільних закладів освіти незавершеним.

Психолог М. Осоріна розглядає дитячий фольклор з точки зору соціальної компетентності. Вона визначає її як систему, що містить сформовані механізми навчання комунікативних умінь, які надають дитині можливість субкультурної готовності до виходу у доросле життя. Осоріна визначила, що чим старшою стає дитина, тим більш

винахідливими стають пояснення, небажання виконувати вимоги дорослих.

У 1980 році соціолог Р. Селмана опублікував модель, у якій описує неосмислене та егоїстичне ставлення дітей дошкільного віку до однолітків. В. Калініна розглядає соціальну компетентність через вплив комунікації на засвоєння іноземної мови. Високий рівень дитячої комунікабельності сприяє розвитку здібностей до засвоєння іноземної мови.

**Мета дослідження:**

1. Розглянути проблеми соціальної компетентності в науковій літературі.
2. Дослідити зміст, структуру, функції соціальної компетентності особистості.
3. Вивчити розвиток соціальної компетентності у дітей.

Аналіз наукової літератури показує, що первинне тлумачення терміна “соціальна компетентність” стосувалося, в основному, професійної діяльності, і трактувалося як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності. Однак згодом рамки соціальної компетентності були розширені до різних сфер людської життєдіяльності. Сьогодні соціальна компетентність вже не вкладається у вузькі межі професіоналізму і є робочою дефініцією не лише менеджменту, а й у психології, педагогіці, політиці, соціології та філософії. Все це вказує на інтегративний, міждисциплінарний і надпредметний характер соціальної компетентності.

Соціальна компетентність – категорія багатогранна, може стосуватись як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи, вона вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв’язувати нові, нестандартні завдання тощо. Проявляється соціальна компетентність у будь-якій соціальній взаємодії: у стосунках з батьками, однолітками, вихователями, що свідчить про розширення сфери соціальної компетентності.

У різних наукових сферах виділяють такі проблеми соціальної компетентності:

**Політика** розглядає проблему соціальної компетентності з точки зору інформаційної природи соціуму і характерні для сучасного суспільства процеси самоорганізації та самоуправління, тобто проблема соціальної компетентності набуває нового змісту. Суть її можна коротко означити таким чином: в умовах сьогодення індивід, група, які опиняються віч-на-віч із величезним обсягом інформації, що характеризується високою невпорядкованістю, часто виявляють непередбачені смислові зв’язки, контексти і прагматичні підтексти.



Отже, у глобальних масштабах у політиці проблема соціальної компетентності спричинила, на нашу думку, кілька цивілізаційних феноменів:

1. Відхід у минуле ідеократичних традицій, ідеологічних домінант у політичній ідентифікації та стратифікації.

2. Затвердження нового принципу формування соціальної ієрархії: за ознакою соціальної компетентності – близькістю до реальних важелів і механізмів прийняття соціальних рішень.

3. Поява спеціальних професій, пов'язаних із соціальною презентацією і репрезентацією. Соціальна компетентність стає не функціональною, а символічною вимогою до особистості. До певної міри, соціальну компетентність можна вважати побічним наслідком виникнення, так званого, інформаційного суспільства, найбільш об'єктивним показником якого є, за спостереженням М. Маклюена, різке зростання обсягів інформації, що перебуває в цивілізаційному вжитку.

Будуючи інформаційне суспільство, Захід формує для себе специфічні проблеми, закорінені в його інтелектуальні традиції. Очевидно, за аналогією з принципами побудови Світової павутини, дослідники інформаційного суспільства прогнозують зміни не лише в комунікації, але й в управлінні [3, 21-23].

У соціології проблема соціальної компетентності розглядається з тієї точки зору, що в добу інформаційного суспільства в Україні істотно зростають вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців [9, 288]. І це природно, оскільки одним із наслідків демократичної революції у світі стало загострення проблеми соціальної компетентності. Ця категорія давно входить до апарату соціальної психології і в цьому розумінні відображає, передусім, рівень адаптованості індивіда до конкретних соціальних умов. Провідні західні фахівці зазначають, зокрема, різке зниження адекватності свідомості і самосвідомості пересічного члена розвинутого постіндустріального суспільства та його здатності до самореалізації.

У період становлення молодь вступає в громадське життя, система цінностей якого відрізняється від колишніх поглядів. У сучасному суспільстві молода людина вперше “стикається з хаосом антагоністичних оцінок”. Основним завданням навчання є проблеми соціальної компетентності та оволодіння інструментарієм, який дозволить йому виділити критерії:

- приймати рішення стосовно себе самого і прагнути до розуміння власних відчуттів і вимог;
- забувати неприємні відчуття і власну невпевненість;

- мати уявлення про оптимальні шляхи досягнення мети;
- правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, зважувати і враховувати їхні права;
- аналізувати сферу, визначену соціальними структурами й установами, роль їхніх представників і включати ці знання у власну поведінку;
- мати уявлення, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися, зважаючи на потреби та поведінку інших людей;
- розуміти, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і допускає повагу прав та обов'язків інших.

**Проблеми, які розглядаються у педагогіці.** Історико-педагогічний аналіз свідчить про те, що підготовка соціально інформованого громадянина, обізнаного фахівця, орієнтованого в життєвих ситуаціях, представлена у педагогічних концепціях багатьох авторів минулого. Проте найбільш інтенсивно феномен соціальної компетентності в зарубіжній і вітчизняній гуманітарній науці став предметом вивчення тільки у 20 столітті. М. Аргайл, І. Архипов, Н. Ахтамзян, В. Краєвський, Л. Петровська, Ю. Хабермас, А. Хуторський розглядають проблему соціальної компетентності з різних методологічних позицій, розкривають її суть, як охарактеризовані шляхи формування в різних видах діяльності, встановлений зв'язок рівня сформованості і дезадаптації [12, 432].

Якщо розглядати проблему соціальної компетентності в сучасному розвитку педагогічної думки в Україні, то ця проблема характеризується пошуком нових підходів до побудови освітньо-виховного процесу. Законом України “Про освіту”, державними національними програмами “Освіта” та “Діти України” визначено, що особливої ваги набуває єдність виховних вимог до дитини протягом тривалого періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Це потребує формування у дитини сталих тенденцій у поведінці, здатності до самостійного критичного мислення, до засвоєння нового знання, соціальної та моральної зрілості [10, 25].

Значення соціальної проблеми особистості, що полягає в різних видах діяльності, розглядається у вітчизняній педагогіці і соціології. У ході дослідження можна зробити висновок про наявні вікові можливості дошкільників у засвоєнні моральних цінностей, зокрема відповідальності. Дослідження педагогічних умов виховання, які проводились стосовно означеної проблеми, здебільшого орієнтувались на відповідальну поведінку в межах виконання обов'язку, вони розрізняють рівні відповідальної поведінки дошкільників, акцентуючи увагу на динаміці формування ініціативної відпо-

відальності, яка є базовою якістю і складовою соціальної компетентності людини, починаючи з дошкільного віку.

У психології поняття соціальної компетентності вперше було вжите в публікації О. П. Ветошкіна і З. З. Гончарова, а також у дисертаційній роботі А.Б. Кукліна. В цій роботі розглядається суть поняття соціальної компетентності, що трактується як “розуміння цільового призначення соціальних інститутів, норми стосунків та вміння особисто здійснювати соціальні технології” [12, 60–64].

Проблема соціальної компетентності полягає у спілкуванні, припускає готовність і вміння будувати контакт на різних психологічних дистанціях. В цілому соціальна компетентність у спілкуванні зазвичай пов’язана з оволодінням не якою-небудь однією позицією як найкращою, а з адекватним залученням до їхнього спектра. Гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій – один з істотних показників соціальної компетентності у спілкуванні [4, 23].

Соціальна компетентність у всіх видах спілкування полягає в досягненні трьох рівнів адекватності партнерів – комунікативного, інтерактивного і перцептивного. Особистість має бути спрямована на отримання багатоманітної палітри психологічних позицій, засобів, які допомагають реалізувати самовираження партнерів. Реалізація особистістю своєї суб’єктивності у спілкуванні пов’язана з наявністю у неї необхідного рівня соціальної компетентності [8, 230].

Тому проблема соціальної компетентності у психології складається зі здібностей: 1) давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій належить спілкуватися; 2) соціально та психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; 3) здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації [2, 89-93].

Загалом, аналізуючи психологічні основи досліджуваної нами проблеми, можна зробити висновок про наявні вікові можливості дошкільників у засвоєнні моральних цінностей, серед них і відповідальності. Дослідження педагогічних умов виховання, які проводились стосовно означеної проблеми, здебільшого орієнтувались на відповідальну поведінку в межах виконання обов’язку, ми ж розрізняємо рівні відповідальної поведінки дошкільників, акцентуючи увагу на динаміці формування ініціативної відповідальності, яка є базовою якістю і складовою соціальної компетентності людини, починаючи з дошкільного віку.

Зміст соціальної компетентності розкриємо через вихідну основу терміна “компетентність” – “*compete*”, що означає “знати”, “вміти” “досягати” та “відповідати”:

- “знати” – володіння знаннями, необхідними для здійснення соціальних технологій, які скеровують використання знань і вмінь;
- “вміти” – здатність особистості реалізовувати знання, вільно та свідомо самовизначатися як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;
- “досягати” – здатність здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі та культури;
- “відповідати” – адекватність діяльності та поведінки особистості до вимог, які висувають до неї держава, соціум, родина та фах [7, 176].

Ці визначення у своїй сукупності спонукають до проявів просоціальної поведінки, яка є важливою складовою соціальної компетентності. Тому така відповідальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов’язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях [1, 15-24].

У кандидатській роботі М. Докторович виділяє структуру соціальної компетентності, що включає комунікативну і вербальну компетентність, соціально-психологічну компетентність і міжособистісну орієнтацію, его-компетентність і, власне, соціальну компетентність (оперативну компетентність). Пропонуються такі види соціальної компетентності:

- оперативна соціальна компетентність – знання про соціальні інститути та структури, їхніх представників у суспільстві; уявлення про функціонування соціальних груп, сучасної кон’юнктури, широти і вимог сучасного репертуару рольової поведінки, вимірюється загальна соціальна орієнтація та обізнаність [13, 53-58];
- вербальна компетентність – доцільність висловів, облік контексту і підтексту вислову, відсутність труднощів у письмовій мові, варіативність інтерпретації інформації, хороша орієнтація у сфері оцінних стереотипів і шаблонів, множинність сенсів понять, що вживаються, і метафорична мова. Прикладом вербальної компетентності може бути діяльність перекладача, що синхронно перекладає усну мову [11, 320];
- комунікативна компетентність – володіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних умінь в нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному, становому менталітету [6, 56-75];

- соціально-психологічна компетентність – міжособистісна орієнтація; уявлення про різноманітність соціальних ролей і способів взаємодії; уміння вирішувати міжособові проблеми; вироблені сценарії поведінки у складних, конфліктних ситуаціях [5, 24];
- еґо-компетентність – важлива складова соціальної компетентності: усвідомлення своєї національної, статевої, станової, групової приналежності, знання своїх сильних і слабких сторін, своїх можливостей і ресурсів, розуміння причин своїх прорахунків, помилок, знання про механізми саморегуляції і уміння ними користуватися, практичні психологічні знання про себе.

Вищезазначена структура соціальної компетентності обумовила визначення її функцій: інформативної, атитюдної, життєво-футурологічної, рефлексивної, комунікативної, діяльнісної.

*Інформативна* функція передбачає наявність знань про способи діяльності, ставлення до соціальних об'єктів та оточуючого середовища.

*Атитюдна* функція характеризується наявністю суб'єктивно ціннісних орієнтацій, що визначають соціально прийнятні форми поведінки.

Сутність *життєво-футурологічної* функції полягає у здатності проектувати власні дії, майбутнє та передбачати наслідки власної поведінки. *Рефлексивна* функція спрямована на самоаналіз і самооцінку дій та вчинків. *Комунікативна* функція визначається вмінням ефективної взаємодії з оточуючими людьми. *Діяльнісна* функція передбачає практичне застосування набутого досвіду як опосередкованого, так і безпосереднього.

Ми можемо помітити, що вербальна і комунікативна компетентність виступають в єдності, обумовлюючи кращу пристосованість до важких ситуацій. Соціальна компетентність – основне поняття, яке має тимчасові, історичні рамки. Застосовується для вироблення поведінкових сценаріїв, що відповідають новій соціальній дійсності і очікуванням партнерів у взаємодії.

Цікавим є визначення дослідників, які розглядають соціальну компетентність як універсальну здібність особистості, що інтегрує в собі розуміння соціальної дійсності та наявність соціальних знань і вмінь, необхідних для результативного розв'язання практичних соціальних завдань, а саме: робити власний вибір та ризикувати, адаптивно сприймати себе у часі, жити, не порушуючи норми суспільства, будувати свій життєвий проект, виходячи із власних індивідуальних цінностей, і проектувати його у майбутнє.

Гуманістична криза людства в цілому і нашого суспільства зокрема досить різко позначилась на процесах соціалізації найменш пристосованої частини суспільства – дітей. Особистість дитини у процесі виховання ніби “розпадається” на окремі частини (інтелект, душа, естетичні смаки, моральність), в результаті дитина підготовлена до школи у розумовому, фізичному, естетичному, мотиваційному планах та соціальному, всеж лишається недостатньо розвинуеною. Звідси – невпевненість у правильності, моральний дискомфорт, негативізм (агресивність, упевненість або інфантилізм і замкнутість тощо).

Як зазначають автори Базового компонента дошкільної освіти, сьогодні на часі проблеми окультурення життя, створення людяного суспільства, формування в нього позитивного мислення, душевної рівноваги, конструктивної поведінки, свідомості й відповідальності.

Головна мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування соціальної компетентності. Соціальна компетентність як інтегральна характеристика особистості уособлює цілісний підхід до дошкільника, його розвитку, виховання та навчання.

Недослідженими залишаються такі аспекти проблеми, як різні програми дитячих садків соціальної компетентності, а, саме – вплив різних програм дитячих садків (Монтесорі, Вольдорські звичайна програма дитячого садка) на розвиток соціальної компетентності.

Програма Монтесорі передбачає самостійне формування дитини без безпосереднього впливу з боку вихователя. Вольдорські дитячі садки формують дитину як особистість через індивідуальний підхід до виявлення розвитку особистісних рис характеру. Реалізуються ідеї “вільного виховання” і “гуманістичної педагогіки” з використанням спеціально розроблених заходів, зважаючи на темп розвитку кожної окремо взятої особистості.

Звичайні дитячі садки, де закладається основа для подальшої освіти, ще й досі керуються іншим поглядом на це питання. Вважають, що інтереси дитини потрібно скеровувати на взаємодію з оточуючими. Але тут виникає необхідність у високому рівні професійної кваліфікації вихователів, які своїми діями не завдали б шкоди.

В наш час частіше трапляється дошкільна освіта вдома, де дитина менше взаємодіє з однолітками. У психології залишається недослідженим вплив дошкільної освіти на взаємини та пристосованість до соціуму, що виникають у подальшому житті.

Отже, можемо зробити висновок, що різні погляди на соціальну компетентність залежать від галузі науки, з точки зору якої вона розглядається. Так, психологи роблять акцент на психологічних

особливостях індивіда, педагога – на міжособистісній взаємодії та відповідальності, соціологи підкреслюють можливість впливу на широкий соціум, філософи виділяють адекватність стосовно соціальної дійсності, політики розглядають соціальну компетентність як громадянське явище.

Щодо програм дитячих садків, спрямованих на розвиток соціальної компетентності, то ця проблема потребує дослідження та має практичне значення. Це може вплинути на оптимізацію підходів до формування взаємовідносин у групі та швидкої адаптації до шкільного колективу.

### Список використаних джерел

1. Архипова С.П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – №2. – С. 15-24.
2. Васильков В. М., Василькова О. І. Професійне становлення особистості як об'єкт міждисциплінарного аналізу // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції “Методологія сучасних досліджень соціальних, економічних та психологічних проблем регіону”, м. Донецьк, 22 лютого 2000 року. – Донецьк, 2000 – С. 89-93.
3. Гриценко В. І. Проблемно-орієнтовані інформаційні простори в глобальній моделі інформатизації / В. І. Гриценко, М.І. Вовк, А. Б. Котова // Науково-технічна інформація. – 2001. – №1-2. – С. 21-23.
4. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 23 с.
5. Життєва компетентність особистості // Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – С. 24.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 56-75.
7. Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога: социологический анализ / Дис. канд. социолог. наук. – Екатеринбург, 2003. – 176 с.
8. М'ясоїд З. Загальна психологія. – К.: Вища школа, 2000. – С. 230.
9. Носков В. И., Кальянов А. В., Мирошниченко О. В. и др. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / Под ред. проф. В. И. Носкова. – Донецк: ООО “Лебедь”, 2002. – 288 с.

10. Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 “Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра”. – К., 2006. – 25 с.
11. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / За ред Є.І.Коваленко; Упоряд., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – Кн.2 –К.: Либідь, 1997. – 320 с.
12. Социальная компетентность. – С.-Пб: Детский кризисный фонд Гумерова, 1999. – С. 432.
13. Трубочева С.В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С”, 2004. – С.53-58.
14. Шипов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2, март–апрель. – С. 60–64.

The problems of social competence are considered in different scientific spheres: policy, psychology, pedagogics, sociology and philosophy. Functions, maintenance and structures of social competence are selected and described. Influence of the different programs of preschool education is also examined on forming of social competence of children.

**Keywords:** socialization, skills of co-operation, self-realization, feeling, intercourse, verbal competence, operative social competence, communicative competence, ego-competence.

*Отримано: 8.02.2010*

**УДК 159.9:316.45**

*О.В.Павлова*

## **Спотворення інформації в міжособовій взаємодії в контексті загальнолюдських цінностей**

У статті висвітлюється явище спотворення інформації в процесі міжособової взаємодії. Розглядаються основні підходи до визначення поняття дезінформації, аналізуються існуючі погляди на природу та



чинники транслявання викривлених даних, зокрема акцентується увага на моральному аспекті передачі хибної інформації комунікатором.

**Ключові слова:** спотворення інформації, обман, неправда, дезінформація, обман задля блага, доброчесний обман.

В статті освітається явлення искаження інформації в процесі міжличностного взаємодія. Рассматриваются основные подходы к определению понятия дезинформации, анализируются существующие взгляды на природу и факторы трансляции искривленных данных, в частности акцентируется внимание на моральной стороне передачи ложной информации коммунікатором.

**Ключевые слова:** искажение информации, обман, ложь, дезинформация, обман во благо, добродетельный обман.

Взаємодія з іншими людьми відіграє визначну роль у житті кожного члена суспільства. Людину формує середовище, яке її оточує; у спілкуванні вона набуває основних характеристик, цінностей, установок; формуються її психічні явища і процеси. Соціалізація особистості є рушійною силою психічного розвитку та самовизначення.

У людських взаєминах, в осягненні того, як особистість впливає на групу і група на особистість, велике значення мають сприймання і розуміння людьми один одного. Вони завжди наявні в контактах людей і є настільки ж природними для них, як і задоволення буденних потреб.

Перебуваючи в соціумі, людина прагне не лише уваги до себе з боку інших людей, а й певного ставлення до себе. При цьому люди іноді видають себе не такими, якими вони є насправді. Однією з причин є те, що ми бажаємо отримати схвалення з боку оточуючих. У повсякденному спілкуванні люди не є пасивними об'єктами сприймання оточуючих, а в переважній більшості випадків намагаються показати себе в найбільш позитивному вигляді, тобто приховати одні риси та привертати увагу до інших своїх особливостей. По суті, людина вдається до спотворення інформації стосовно себе, використовує неправду.

Виходячи з позицій загальнолюдських цінностей, використання правди є більш схвальним, ніж будь-яка дезінформація, однак не можна стверджувати, що правда завжди є найкращим вибором. У багатьох ситуаціях люди керуються іншими категоріями, виходячи з власного розуміння ситуації. Неправда є соціально-психологічним компонентом життєдіяльності людини в соціумі, виконуючи різноманітні і часто досить конструктивні функції (використання плацебо в лікуванні, приховування інформації для уникнення паніки, використання неправди для розкриття або знешкодження

злочинця та ін.), тому намагання використати це явище з нашого життя як абсолютно негативне є утопічним і безперспективним.

У людській культурі склалося безліч афоризмів, прислів'їв, приказок стосовно дезінформації в процесі комунікації: “біда примушує до обману навіть чесних”, “краще корисна неправда, ніж правда, що сіє розбрат”, “якби не хиба, не було б і правди”, “розумна неправда краща за нерозумну правду”. Це свідчить про актуальність проблеми і увагу з боку суспільства до даного феномена.

Проблема людської нещирості, обману, дезінформації інших неодноразово ставала предметом обговорення в художній літературі, філософії, соціології та психології. Ставлення до феномена неправди, спотворення інформації, обману протягом століть змінювалось у різних державах досить кардинально: від повного табу на викривлення істини до часткового випрадання даного явища. З розвитком цивілізації явище спотворення людьми інформації при комунікації пройшло кілька стадій розвитку – від використання неправди з метою виживання у первісному суспільстві до фальсифікації в історії, викривлення інформації у ЗМІ, політиці, рекламі і т.д.

За певної висвітленості проблема використання неправди як засобу досягнення соціального схвалення залишається недостатньо розробленою. Більшість з висвітлених у літературі досліджень направлені на діагностику неправди та вивчення результатів тесту на поліграфі. Аналіз вітчизняних публікацій показує, що незважаючи на актуальність обговорюваної теми, у нашій науці майже немає досліджень, присвячених вивченню закономірностей породження і розуміння явища спотворення інформації в системі комунікації.

Багато хто з науковців, розглядаючи феноменологію спотворення інформації з філософських позицій, визнають, що явище дезінформації, очевидно, виникло разом з виникненням людини і є невіддільним від неї. Явище викривлення інформації при передачі укорінене у повсякденному і соціальному житті, наявне скрізь, де взаємодіють люди; є функцією будь-яких людських комунікацій, де відбувається зіткнення інтересів індивідів та соціальних груп. Тому питання полягає не в наявності або відсутності явища, а в питомій вазі дезінформації у кожному конкретному випадку. Так, Е.Берн стверджує, що більшість людських взаємин засновані на обмані і хитрощах, що можуть бути веселими і потішними, а іноді – низькими та злісними. Лише рідкісні “щасливіці”, за Берном, є абсолютно щирими один з одним – це матері з немовлятами, справжні друзі і закохані [1, с. 98].

В силу свого поширення і буденності, явище спотворення інформації в комунікації трактується досить різнопланово.

Трансляція людиною хибної інформації може бути спровокована егоїстичними мотивами і направлена на здобуття особистого добробуту за рахунок інших: така форма викликає суспільний осуд. Дезінформація може зумовлюватись і благородними спонукками (наприклад, неправда, сказана лікарем тяжкохворому пацієнту), тоді вона визнається морально виправданою.

Проблема спотворення істини є однією з центральних у міжособовій комунікації. Використання дезінформації – протирічний, багатоплановий, вкрай заплутаний психологічний феномен, який, однак, не можна вважати, грубо кажучи, гріхом, оскільки будь-який гріх має антитезу – чесноту. Правду не можна вважати антитезою спотворення інформації, – доводить соціолог Ф. Кан. Він наводить приклад, що розмірковування про хибність фашизму чи комунізму не демонструє істинності антифашизму або антикомунізму [5, с. 61].

Хоч як парадоксально це звучить, та людина не зможе жити без спотворення інформації. Це підкреслює і Ю.І. Холодний, зазначаючи, що певної потайливості і обману вимагає від людини суспільство. Воно ставить нас у такі умови, що безперечна щирість стає майже неймовірною. Кожен з нас має безліч почуттів, які не в змозі висловити не шокуючи і не ображаючи інших при цьому. Тому, за словами Ю.І. Холодного, існує так звана “суспільна маска”, яку вимушений носити кожен [8, с. 53-88].

Д.І. Дубровський стверджує, що обман є засобом захисту і реалізації інтересів як окремих особистостей, так і груп, класів, народів і держав. Обман, за Дубровським, можна розглядати і в якості функції соціального інституту. Він може слугувати однією з форм прояву соціальних протиріч, виражаючи егоїстичне відособлення, конкуренцію та всілякі способи досягнення власних інтересів і цілей за рахунок інших людей або наперекір їх бажанню. “Одна з найважливіших функцій обману полягає в тому, що він здатний забезпечувати можливість збереження наявних комунікативних структур в умовах розбіжних або практично несумісних інтересів” [2, с. 17-49].

Визнаючи існування явища спотворення інформації як комунікативного, інформаційного, соціального і особистісного феномена, не всі автори схильні розглядати його як закріплене в людській поведінці, невідворотне і назавжди укорінене явище. У цьому аспекті підкреслюються більшою мірою контексти ситуацій, в яких вибір особистості або спільноти на користь неправди є слабкомотивованим, неочевидним або навіть шкідливим.

Розуміння і класифікація соціально-психологічних феноменів спотворення інформації в процесі комунікації значно відріз-

нятиметься залежно від підходу, з точки зору якого розглядається. Наприклад, якщо розглядати проблему дезінформації з позиції моралі, то зможемо виділити обман зловмисний і добросесний. В комунікативному підході, де можна розглядати обман як передачу хибної інформації, можна виділити чисту дезінформацію, напівправду і мовчазну неправду.

За Віктором Знаковим, спотворенням істини зазвичай називають навмисну передачу відомостей, що не відповідають дійсності. Суть явища завжди полягає в тому, що людина вірить або думає одне, а при спілкуванні висловлює інше [4, с. 12].

Пол Екман визначає дезінформацію як дію, якою людина вводить в оману іншу, роблячи це навмисно, без попереднього повідомлення про свої наміри і без чітко вираженого прохання з боку жертви не розкривати правду [11, с. 13].

У повсякденному житті люди часто використовують слова “брехня”, “неправда”, “обман” у якості синонімів, однак з точки зору деяких психологів ці поняття мають відмінний зміст. Так, за Ю.І. Холодним, брехня – це свідоме викривлення відомої суб’єкту істини: вона являє собою усвідомлений продукт мовної діяльності суб’єкта, що має на меті ввести в оману співбесідника. Даний феномен має місце у всіх сферах людського буття, проявляється в найрізноманітніших ситуаціях, у зв’язку з цим має досить різностороннє трактування. Спотворення істини психічно здоровою, нормально розвинутою людиною, як правило, визначається реальними мотивами і направлене на досягнення конкретних цілей. Тому повна щирість стає практично неможливою і може, очевидно, розглядатись як психічна патологія. Оскільки абсолютно правдивих людей немає, відмінність між брехуном і правдивою людиною має досить умовний характер і потребує обов’язкового конкретно-ситуаційного уточнення [8, с.81-88].

На відміну від брехні, обман – це напівправда, що провокує людину, яка сприймає її, на помилкові висновки з достовірних фактів; повідомляючи деякі істинні факти, суб’єкт обману навмисно приховує інші, що є важливими для розуміння відомостей. Обман виникає тоді, коли відбувається зіткнення особистісних інтересів і моральних норм і коли досягнення бажаного іншим шляхом для того, хто використовує обман є занадто складним або неможливим.

Неправда – це висловлювання, засноване на помилковому судженні того, хто говорить або на його неповному знанні, про що він говорить. На відміну від обману, комунікатор не приховує відомої інформації і не має на меті нічого іншого, крім передачі повідомлення, що містить неповну (або викривлену) інформацію [12, с.52-78].

П. Екман, у свою чергу, не розмежовує поняття дезінформації на окремі категорії, акцентуючи увагу не на визначенні, а на функціях.

Варто зазначити, що на явище спотворення інформації при комунікації як психологічний феномен вчені різної ментальності мають різні погляди. Загалом, під дезінформацією розуміють свідоме викривлення відомої суб'єкту істини, яким одна людина навмисно вводить в оману іншу без попереднього повідомлення про свої наміри.

За Д.І. Дубровським, доброчесний обман являє собою різновид навмисного обману, оскільки виражає визначену зацікавленість людини. Однак, на відміну від недоброчесного обману, що використовується, як правило, для реалізації егоїстичного інтересу, “доброчесний обман виражає такі інтереси суб'єкта, що є сумісними з загальнолюдськими цінностями, принципами моральності і справедливості. Це можна інтерпретувати в сенсі співпадіння інтересів того, хто обманює, і того, хто є об'єктом доброчесної обманної дії” [2, с. 71-93].

Поряд з особистісними особливостями суб'єктів спілкування, суттєву роль у розумінні такого феномена як доброчесний обман, відіграють ситуативні фактори. Важливим параметром соціального оточення є ступінь нормативної або ситуативної підтримки, що надається тому, хто обманює. Одна і та ж людина в різних ситуаціях може бути в очах суспільства героєм (якщо вона обманула ворога), або злочинцем (якщо обманула власну референтну групу).

В. Знаков пропонує явища доброчесного обману розділити на дві групи. До першої відносимо всі випадки, коли об'єкт обману і об'єкт доброї справи співпадають. Типовим прикладом слугує приховування від хворого тієї інформації про стан його здоров'я, що може спровокувати тяжкі психоемоційні переживання, депресію, суїцидальні настрої і тим самим зменшити активність хворого у протистоянні захворюванню. Чітко продумана й організована лікарем дезінформація хворого може, навпаки, підвищити його опірність хворобі і надати впевненості у позитивному завершенні лікування, що сприяє тимобілізації його сил [4, с.152-214].

Суди ж можна враховувати будь-які інші випадки, де обман здійснюється заради того, щоб полегшити становище іншої особи: звільнити його від горя, надмірних негативних емоцій, захистити від небезпечного захоплення, від помилок, нерозумних дій, покласти край думкам про самогубство і. т. ін.

Розглянемо детальніше проблему дезінформації іншої особи в контексті використання плацебо в лікуванні. Термін “плацебо” походить від латинського *placere* – “подобатись”, “бути задоволеним”. У класичному розумінні цього слова “плацебо” – імітація ліків.

Зазвичай це нешкідливі пігулки з молочного цукру, розфасовані і запаковані як справжні [10, с. 215-222].

Тривалий час медики нехтували плацебо, називаючи його “псевдолікуванням”. Вважалось, що плацебо використовували лікарі, які не бажали утрудняти себе пошуком істинних причин хвороби. Та в наш час плацебо стало об’єктом серйозної уваги.

Виявилось, що плацебо у багатьох випадках діє не гірше справжніх препаратів. Є приклади, коли з його допомогою вилікували невиліковне. П. Екман описує історію з препаратом “Летрил” (його виготовляли на основі абрикосових кісточок), яким лікували рак. Сотні хворих людей, визнаних медициною безнадійними, одужали завдяки “Летрилу”, а потім виявилось, що препарат не має жодної дії на клітини пухлин [11, с. 32-39].

Як зазначає П.Екман, в медицині вважають навіть, що плацебо допомагає кожному третьому. При цьому спектр дії практично безмежний – від післяопераційних станів до головного болю і кашлю. Описані випадки, коли після операції пацієнтам почергово давали морфій і плацебо – ефект був однаковий; до того ж, чим сильнішим був біль, тим яскравішою була дія плацебо. Цікавим є факт, який наводить П.Екман, про те, що препарати плацебо викликають навіть ті побічні дії (наприклад, сонливість), які повинен викликати відповідний препарат і про що відомо пацієнтові [11, с. 32-39]. Зрозуміло, що дія препарату базується виключно на установці людини, жодної біологічної дії на організм складові “лікві” не несуть. Постає доволі складне питання: то чи має право лікар дезінформувати, призначаючи плацебо? Чи не порушує він медичну етику, приховуючи істинний стан речей? У безнадійних випадках часом доводиться обходити правду мовчанням. Лікар дає можливість хворому поклатися на бажання одужати, задіюючи внутрішні сили організму, стремління до самозбереження.

Та далеко не всі науковці розділяють погляди про добросовісність дезінформації задля добра. Так С. Гроф з цього приводу зазначає у контексті оцінки сучасної медичної допомоги, яка надається хворому, що у цій боротьбі за механічне продовження життя будь-якою ціною дуже мало уваги звертається на те, якими є останні дні вмираючого. Часто медичний персонал і члени сім’ї розігрують складні сцени, намагаючись приховати від хворого істинну ситуацію і тішачи його нездійсненними надіями. Все це, на думку С. Грофа, лише підсилює почуття ізоляції і відчаю, що переживає вмираючий, інстинктивно відчуваючи оточуючу неправду [3, с. 26-39].

Повертаючись до класифікації добросовісного обману за В.Знаковим, до другої групи можна віднести ті випадки, коли об’єкт

обману і об'єкт доброї справи не співпадають. У таких випадках один суб'єкт обманює іншого заради блага або третього, у ролі якого може виступати будь-що: від конкретної людини до абстрактної цілі, або ж у власних цілях, які здаються справедливими більшості. Наприклад, застосування спотворення інформації в ході переговорів для людей, які займаються знешкодженням терориста, є їм дозволеним, рекомендованим і нормативно закріпленим. В інших випадках використовуваний обман може бути ні рекомендованим, ні нормативним, однак з точки зору більшості – необхідним і оправданим. Наприклад, при допиті злочинця слідчий може дезінформувати його про зізнання співучасника або появу нових прямих доказів його причетності. Хоча з моральної, філософської, загальнолюдської позиції використання правди завжди є більш схвальним, обман мовчки схвалюється і навіть вважається бажаним, як адекватна протидія певній агресивній соціальній дійсності.

Децю іншу класифікацію, за В.Знаковим, отримуємо, якщо за групуючу основу взяти, з одного боку, всі суспільно-нормативні ситуації обману, а з іншої – особистісно-моральні. У першому випадку обман є необхідним суспільним інструментом, що дає змогу отримати більш вигідні результати, ніж якби говорилося лише правда. Так, припустімо, що всі психологи одночасно вирішують не вводити в обман досліджуваних, – багато з експериментів стануть неможливими [4, с. 152-214].

У другому випадку обман є ситуативним, не підлягає вивченню, не має чітко виражених ознак суспільної згоди, не є нормативно формалізованим і всю відповідальність несе, як правило, об'єкт, що ініціює обман заради певної вигоди, яку він передбачає.

Під суспільно-нормативними ситуаціями слід розуміти всі випадки обману, що володіють наступними ознаками:

- вони піддаються правовому, нормативному і суспільному регулюванню;
- відмова або заборона на використання обману може призвести до ситуацій, більш драматичних і несприятливих для суспільства.

Тут можна погодитись із В. Знаковим у тому, що іноді ми просто змушені викривляти істину. Інакше, наприклад, неможливою стала б розробка нових ліків, в експериментальній психології довелось б виключити велику кількість методик і підходів, при яких доліджуваний не повинен знати цілей і завдань експерименту.

- Люди, які застосовують обман з позиції суспільно-нормативних ситуацій, не переслідують власних інтересів.

Цілком ймовірно, що поза контекстом цих ситуацій ті ж люди взагалі неспроможні обманювати інших. Обман для них є інстру-

ментом, використання якого виправдано лише у строго визначених ситуаціях.

- Суспільство визнає існування таких ситуацій, коли використання обману є оправданим, і в більшості підтримує це [4, с.152-214].

Згідно з ієрархією потреб А. Маслоу, базальні потреби людини – фізіологічні потреби і потреба у безпеці – мають більшу цінність для будь-якої більшості, ніж потреби більш високого рівня розвитку – моральні, загальнолюдські. Як наслідок, можна зробити висновок, що суспільство загалом визнає право на існування ситуацій обману, якщо вони орієнтовані на задоволення базальних потреб, пов'язаних з виживанням та безпекою [6, с. 23].

Під особистісно-моральними ситуаціями обману слід розуміти всі випадки, у яких об'єкт або замовчує істинний стан речей, або спотворює інформацію, передбачаючи, що в обох випадках це буде найкращим виходом для суб'єкта, котрому надається хибна картина реальності. Основна відмінність таких ситуацій від нормативно-суспільних полягає в тому, що об'єкт керується власним розумінням ситуації, і будь-який контекст, що визначав би обману дію як вимушену, оправдану або необхідну, відсутній.

Особистісно-моральні ситуації обману є більш поширеним явищем, ніж нормативно-суспільні, кількість яких чітко визначається суспільством. Ми зустрічаємо їх вдома, на роботі, на вулиці і т.п.

Варто розглянути ознаки, притаманні феномену доброчесного обману в контексті ненормативних ситуацій:

- особиста впевненість, що у визначеному контексті ситуації краще обманути або приховати певну інформацію, ніж сказати правду;
- поведінку осіб, які в певних ситуаціях схильні обманювати заради передбачуваної вигоди, неможливо контролювати і регламентувати;
- для будь-якого з поширених випадків особистісно-моральної ситуації обману не існує однозначних фактів і висновків, що стверджували б, що в даних випадках правда є бажанішою за обман [7, с. 11-35].

Не завжди можна стверджувати, що людина, що вдається до доброчесного обману, дійсно робить це згідно гуманних переконань, керуючись бажанням принести іншому полегшення. Часто люди можуть не усвідомлювати або ж не визнавати, що обман, який вони передають з переконанням, що він є обманом заради блага, вигідний для них самих.



Особиста вигода може бути присутньою як у суспільно-нормативних ситуаціях обману, так і в ситуаціях особистісно-моральних. Лікарем, який пропонує пігулки, знаючи, що вони не допоможуть, але запевняючи у протилежному, можуть керувати не лише шляхетні, але й корисливі інтереси. Слідчий, що дезінформує підозрюваного для того, щоб збити його з пантелику, може бути зацікавленим у тому, щоб якомога швидше розкрити злочин і отримати за це певне посадове заохочення. І в деяких ситуаціях добросовісної дезінформації, або соціально дозволеного обману, можна виявити, що людиною керують не лише моральні спонуки, а іноді й просто аморальні, які лише маскуються під добросовісність.

У випадках, коли об'єкт обману і об'єкт доброї справи співпадають, потрібно враховувати той факт, що в переважній більшості випадків, що зазвичай пов'язані з надзвичайно інтенсивними стресовими ситуаціями, в комунікації має місце не факт добросовісного обману, а самообман. Це пов'язано з захисним механізмом організму на дуже сильний стрес. Так, в ситуаціях несподіваної втрати близької людини, її травматизації або хвороби оточуючі можуть повідомляти хибну інформацію не тому, що хочуть полегшити становище інших людей, підданих дії стресу, а лише тому, що не здатні самі прийняти істинний стан речей. Тож, їх висловлювання не можуть кваліфікуватись як обманні.

З проаналізованого можна зробити висновок, що існує не лише "негативна" функція спотворення інформації при комунікації, але й позитивна, що багато в чому приносить користь як для об'єкта, так і для суб'єкта обману. Прикладом може слугувати застосування плацебо в лікуванні, що запускає механізми саморегуляції організму. Добросовісним обманом можна також вважати замовчування лікарем реального діагнозу смертельно хворого пацієнта, щоб не погіршувати його стан.

В умовах сучасного суспільства майже постійно виникають ситуації, коли людина може стати об'єктом обману. Це може бути викривлення істини з метою приховати "темні справи" або замовчування фактів, але з благими намірами. Все це є невід'ємною складовою нашого життя, однак разом з тим логічним здається прагнення людей забезпечити себе від цього, чи хоча б зменшити обсяг неправди у свою адресу. Заперечити наявність явища спотворення інформації в процесі міжособової та групової взаємодії неможливо, відповідно забезпечити себе від впливу дезінформації теж є завданням майже утопічним. Однак, в той же, час недопустимим є і нерозважливе, некритичне поглинення інформації, що надходить ззовні. Саме тому вкрай важливим і необхідним для кожного з членів суспільства є

індивідуальний розвиток критичності, здатності до аналізу, свідомого підходу до сприймання і оцінки інформації, що людина отримує в процесі комунікації. Важливим аспектом є також розвиток серйозності і відповідальності за достовірність і моральність інформації, яку транслює кожна конкретна людина.

### **Список використаних джерел**

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – Екатеринбург: Литур, 1999.
2. Дубровский Д.И. Обман: философско-психологический анализ. – М.: Канон-плюс, 2010.
3. Гроф С., Хэлифакс Дж. Человек перед лицом смерти. – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996.
4. Знаков В.В. Психология понимания правды. – СПб., 1999.
5. Кан Ф. Опыт возможной философии лжи. – М.: Академия, 1989.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003.
7. Фрай О. Ложь. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
8. Холодный Ю.И. Полиграфы (“детекторы лжи”) и безопасность. Справочная информация и рекомендации. – Выпуск 1. – М.: “Мир безопасности”, 1998.
9. Хоффер Э. Истинноверующий. – Мн.: ЕГУ, 2001.
10. Щербатых Ю. Искусство обмана. – М.: Эксмо-Пресс, 2002.
11. Экман П. Психология лжи. – СПб.: Питер, 2007.
12. Юнацкевич П.И., Кулагин В.А. Психология обмана. – СПб: Фолио-Плюс, 2007.

The article highlights the phenomenon of information distortion in the platform of interaction. The main approaches to the definition of disinformation, analyzes the current views of nature and deceptive data translation factors, including a focus on the moral aspects of transfer of false information by the communicator.

**Keywords:** information distortion, deceit, lies and disinformation, deception to good, moral fraud.

*Отримано: 14.02.2010*

## Аксіологічний вимір ставлення молоді до права

У статті подано психолого-теоретичний аналіз взаємозв'язку ставлення молоді до права та особливостей ціннісних орієнтацій особистості. Розкрито сутність ставлення до права як оцінного компонента правосвідомості, його форми. Наведено та проаналізовано результати емпіричного дослідження взаємозв'язку основних цінностей особистості та особливостей її ставлення до права та правових явищ.

**Ключові слова:** правова соціалізація, правосвідомість, ставлення до права, цінність, ціннісні орієнтації особистості.

В статтю представлено психолого-теоретичний аналіз взаємозв'язку стосунку молоді до права та особливостей ціннісних орієнтацій особистості. Розкрито сутність стосунку до права як оцінного компонента правосвідомості, його форми. Приведено та проаналізовані результати емпіричного дослідження взаємозв'язку основних цінностей особистості та особливостей її стосунку до права та правових явищ.

**Ключевые слова:** правовая социализация, правосознание, отношение к праву, ценность, ценностные ориентации личности.

**Постановка проблеми.** Однією з найактуальніших проблем сучасної психологічної науки є гармонійний розвиток особистості. Вирішення цієї проблеми передбачає розв'язання задачі успішної взаємодії людини й суспільства, що, в свою чергу, залежатиме від ефективності процесу соціалізації. Соціалізація – процес багатогранний, охоплює всі сфери життєдіяльності особистості, зокрема й правову. Правова соціалізація була об'єктом психологічного дослідження й раніше. Основною проблематикою виступали дефекти, що виникали в ході правової соціалізації, та їх наслідки, вироблення методів ресоціалізації тощо. На сучасному етапі розвитку психологічної науки вчені все більше звертають увагу на попередження негативних наслідків соціалізації. Така постановка проблеми вимагає вивчення соціально-психологічних чинників, що її супроводжують, зокрема особливостей ціннісно-нормативної системи особистості.

В цьому аспекті особливий інтерес для дослідників представляє молодь. Старший підлітковий та юнацький вік цікавий з погляду формування системи ціннісних орієнтацій особистості: починає окреслюватися стійке коло інтересів, зростає зацікавленість світоглядними питаннями, відбувається переключення інтересів з

приватного на загальне. Саме ця вікова категорія проходить процес інтенсивного формування правових уявлень, цінностей, виробляє ставлення до правових явищ тощо. Водночас у цей віковий період відбувається розширення життєвого простору, зростання особистісної активності, що часто супроводжується правовою регламентацією. На шляху даного процесу, як вказує Н. Абдюкова, постає декілька актуальних проблем, зокрема декларованість більшості правових норм; недостатня ефективність і якість роботи правоохоронних органів; низький правовий захист інтересів особистості та ін. [1, с. 6-7]. На цьому тлі дослідники відмічають поширення серед молоді правового нігілізму. Усе вищезазначене обумовлює актуальність вивчення особливостей правової соціалізації молоді.

Проблема правової соціалізації, зокрема формування правосвідомості як основного її завдання, активно розробляється як у межах юридичної (В. Бедь [2], В. Васильєв [5], О. Белобородов [4], О. Голинчик [7], О. Гулевич [7], Г. Єфремова [14], А. Ратінов [14] та ін.), так і соціальної психології (Н. Абдюкова [1], І. Дідук [8], Л. Овдієнко [11], В. Циба [16] та ін.). Однією зі складових правосвідомості є ставлення до права. Більшість дослідників правосвідомості (В. Бедь [2], О. Голинчик [7], О. Гулевич [7], М. Єнікеев [9], Г. Єфремова [14], Л. Овдієнко [11], І. Омельчук [12], А. Ратінов [14], В. Щегорцев [17]) виокремлюють такі її структурні елементи: когнітивний, емоційний та поведінковий. Ставлення суб'єкта до правових явищ як до цінності характеризує оцінний аспект правової свідомості і виступає однією з основних характеристик її змісту та рівня розвиненості. "Профільтровані" через особистий досвід й правову практику суб'єкта явища правового поля завжди співвідносяться з потребами, інтересами, цілями діяльності, викликають по відношенню до себе певні ставлення і, будучи значимими для особистості, набувають певного смислу, піддаються оцінюванню, кваліфікуються як цінності. Отже, виникають нові інтелектуально-емоційні утворення – *оцінні ставлення до правових явищ* [14].

Дослідники підкреслюють необхідність розрізнати поняття "ставлення" і "установка", які в зарубіжній психологічній літературі часто виступають як рівнозначні поняття [14; 18]. Між тим, російська дослідниця Н. Щербакіна вказує, що ставлення до права ще не є показником фіксованості правової установки [18]. А. Ратінов пояснює різницю між "ціннісним ставленням" та "установкою" наявністю або відсутністю пускового і рушійного механізму діяльності – вольового компонента. Включення цього компонента призводить до інтелектуально-емоційних вольових утворень –

соціально-правових установок. Соціальні ж установки передбачають не лише здатність особистості сприймати й оцінювати об'єкти, факти соціальної дійсності, зокрема правової, певним чином, а й готовність діяти по відношенню до них у відповідності з цими оцінками [14]. За емпіричного вивчення ставлення до права та правових явищ як оцінного ми можемо спиратися на оцінні судження про вказаний об'єкт, але про включеність переваг того або іншого ставлення у мотиви можливої поведінки за такими показниками судити не можна [14; 18]. Основні деформації правової свідомості лежать переважно у сфері ставлення людей до цінностей, що охороняються правом, соціально-правових установок й ціннісних орієнтацій [14].

А. Ратінов, Г. Єфремова в структурі правосвідомості розрізняють чотири типи оцінних ставлень, а саме: 1) ставлення до права (його принципів, інститутів і норм), 2) до правової поведінки людей, 3) до правоохоронних органів і їх діяльності та 4) до власної правової поведінки [14, с. 87]. Соціологи (А. Гречин [6], В. Щегорцев [17]) вказують на те, що ставлення є цілісним елементом, але в дослідженнях правосвідомості його доводиться розглядати окремо. Це обумовлено структурною складністю і внутрішньою суперечністю конкретної правосвідомості. В нашому дослідженні ми зупинилися на вивченні ставлення саме до чинного права, що регулює правові відносини в нашій державі.

**Метою статті** є дослідження взаємозв'язку домінуючих цінностей особистості та особливостей ставлення до права та правових явищ у сучасної молоді.

Про ефективність правової соціалізації свідчить рівень сформованості правової свідомості. Дефектність правової соціалізації може виявлятися у заниженій оцінці цінності права (*правовий негативізм*), активному неприйнятті норм права (*правовий нігілізм*), свідомій злочинній поведінці. Д. Безносів диференціював деформоване ставлення до права, виділяючи наступні його форми: критичне, недовірливе ставлення до права, сумніви щодо можливостей правової системи виправити недоліки організації суспільства й поведінки людини (*правовий скептицизм*); визнання влади правової системи в суспільстві, бездумне підкорення законам, в основі якого є незнання останніх, відсутність інтересу до системи права (*правовий конформізм*); свідоме заперечення ролі права в суспільстві, свідоме порушення правових норм, віра у власні сили й можливості перебороти суспільні правові відносини, нав'язати свою волю оточуючим, самому диктувати правила поведінки, непідкорення нормам права, прийнятим у сучасному суспільстві, створення власних правил (*правовий цинізм*); право розглядається як предмет

сліпого поклоніння, приписування закону, праву магічної сили (*правовий фетишизм*); ставлення, основою якого є незнання або недостатнє знання норм права, що спирається на думку про те, що в сучасному суспільстві можна прожити без проблем, не знаючи права і не цікавлячись ним (*правовий інфантилізм*); гіперболізація ролі права в суспільних перетвореннях (*правовий ідеалізм*); тотальне заперечення будь-якої соціальної цінності права і його здатності бути засобом регуляції суспільних відносин (*правовий нігілізм*). Позитивне, адекватне ставлення до права, толерантність людини до правової системи суспільства визначається як *правовий реалізм* [13, с. 214-218].

За своєю суттю, як відмічає В. Циба, нормативна база правознавства є формалізованим нормативним ціннісним соціальним середовищем, яким є суспільство. Сукупність правових нормативних цінностей доповнюється сукупністю решти власне моральних нормативних цінностей, включаючи звички і традиції, вироблені культурою того чи іншого народу [16, с. 203]. Ціннісна система особистості є результатом інтеріоризації цінностей тієї суспільної системи, в якій дана особистість формується. Дослідники вказують, що соціально-правові норми мають бути скоординовані на систему цінностей, що існують у психіці індивіда [15]. Така відповідність має забезпечувати умови дієвості правових норм у суспільстві. Виходячи з цих позицій, можемо припустити, що правові цінності узгоджуються з іншими цінностями в ієрархії цінностей особистості і входять до системи її ціннісних орієнтацій. Правові цінності, швидше за все, узгоджуються з тими цінностями особистості, які є загальноприйнятими в даному суспільстві і відображають соціальну спрямованість людини. Д. Безносів вказує, що ставлення до права спирається на природні базові переконання людини, зокрема віру в справедливість оточуючого світу та цінність власного “Я” [3]. В. Бедь значущою умовою дієвості правових норм називає соціальну орієнтацію особистості як систему її ціннісних ставлень до об’єктів соціальної дійсності. Соціальні орієнтації постають одним із джерел соціальної, у тому числі й правової, діяльності особистості [2]. Соціально-психологічною формою прояву ціннісних ставлень виступають ціннісні орієнтації особистості. Ціннісні настановлення зорієнтовують особистість стосовно законів, правил і норм певної культури.

**Методи та організація дослідження.** В нашому дослідженні брало участь 300 чоловік молоді: 60 чоловік – працююча молодь, 120 чоловік – студенти вищих навчальних закладів, 60 – учнівська молодь профтехучилищ, 60 чоловік – школярі старших класів загальноосвітніх шкіл.

Для вивчення особливостей ставлення молоді до права як вияву правової свідомості ми використали методика „Ставлення до права” Д. Безносова, яка виявляє вираженість таких типів ставлення до права, як правовий реалізм, правовий скептицизм, правовий конформізм, правовий цинізм, правовий фетишизм, правовий інфантилізм, правовий ідеалізм та правовий нігілізм. Для з’ясування особливостей ціннісних орієнтацій молоді ми застосували “Методику ранжування системи цінностей” С. Шварца та У. Білські, в результаті чого були виокремлені групи соціально залежних цінностей (конформізм, аскетизм, традиціоналізм), соціально автономних (самодостатність, гедонізм, радикалізм), цінності ієрархії (домінування) та рівноправ’я (самостійність, альтруїзм), духовні (духовна гармонія, природна гармонія) та професійні цінності (майстерність, досягнення). Для вивчення ціннісної сфери особистості застосовувалась також методика „Соціальні еталонні змінні” Л. Почебут, яка визначає альтернативні переваги, очікування або схильності до тієї або іншої дії, способу взаємодії. Соціальні еталонні змінні визначають ставлення людини до суспільних норм, інтересів, вимогам; критерії оцінки особистості, що застосовуються в спільноті; ступінь включеності особистості в ситуації взаємодії. Отримані дані були піддані математико-статистичній обробці. Для встановлення зв’язку між пріоритетними цінностями людини та типом ставлення до права вираховувався коефіцієнт кореляції Спірмена.

**Аналіз отриманих результатів.** *Дослідження взаємозв’язку пріоритетних цінностей молоді та типу ставлення до права* виявило наявність статистично значущого зв’язку між:

1) “результатом діяльності”, як критерієм оцінки особистості ( $r = 0,319$ ,  $p \leq 0,01$ ), “афективною нейтральністю” ( $r = 0,290$ ,  $p \leq 0,01$ ), “орієнтацією на колектив” ( $r = 0,195$ ,  $p \leq 0,01$ ), “дифузністю” ( $r = 0,199$ ,  $p \leq 0,01$ ), “майстерністю” ( $r = 0,187$ ,  $p \leq 0,01$ ), “традиціоналізмом” ( $r = 0,164$ ,  $p \leq 0,05$ ), “аскетизмом” ( $r = 0,154$ ,  $p \leq 0,05$ ) правовим реалізмом: чим більше виражені вказані цінності в ціннісній системі особистості, тим вищий рівень правового реалізму. Тобто молодь, для якої важлива думка оточуючих, їх інтереси, у якої переважають колективні моральні еталони над індивідуальними, яка має широкий комплекс залученості до соціальної взаємодії, яка цінує продуктивність, компетентність, успішність, акуратність в діяльності, має самоповагу, виражає повагу до батьків, соціального порядку, визнає рівноправність, поважає традиції, суспільні норми демонструє позитивне ставлення до права, визнає його як основного регулятора поведінки в суспільстві, толерантно ставиться до правової системи суспільства;

2) між “афективністю” ( $r = 0,272, p \leq 0,01$ ), “універсалізмом” ( $r = 0,189, p \leq 0,01$ ), “орієнтацією на себе” ( $r = 0,158, p \leq 0,01$ ) та правовим скептицизмом: чим більш значиме місце займають перераховані цінності в структурі ціннісних орієнтацій молоді, тим більш вона схильна виявляти правовий скептицизм у ставленні до права та правових явищ. Тобто, молодь, яка спрямована на задоволення особистих потреб та виявляє байдужість до морального боку стосунків з людьми має критичне, недовірливе ставлення до можливостей правової системи виправити недоліки організації суспільства та поведінки людини;

3) “афективною нейтральністю” ( $r = 0,363, p \leq 0,01$ ), “дифузністю” ( $r = -0,315, p \leq 0,01$ ), „орієнтацією на колектив” ( $r = 0,299, p \leq 0,01$ ), “гедонізмом” ( $r = -0,198, p \leq 0,05$ ), “соціальністю” ( $r = 0,178, p \leq 0,01$ ), “результатом діяльності” ( $r = 0,165, p \leq 0,05$ ), “конформізмом” ( $r = 0,143, p \leq 0,05$ ), “партикуляризмом” ( $r = 0,137, p \leq 0,05$ ) і правовим конформізмом: молодь, для якої важлива думка оточуючих, що демонструє готовність до відмови від своїх інтересів заради спільної мети, орієнтована на моральні принципи взаємодії, схильна оцінювати будь-яку особистість на основі її приналежності до тієї ж спільноти, що й вона сама, дотримується офіційно визначених вимог, включена в широкий спектр соціальної взаємодії, тобто суспільно спрямована, схильна виявляти бездумне підкорення законам, визнавати владу правової системи, що не передбачає критичного сприйняття правової дійсності;

4) між “афективною нейтральністю” ( $r = -0,266, p \leq 0,01$ ), “орієнтацією на колектив” ( $r = -0,227, p \leq 0,01$ ), “традиціоналізмом” ( $r = -0,220, p \leq 0,01$ ), “духовною гармонією” ( $r = -0,182, p \leq 0,01$ ), “самостійністю” ( $r = -0,197, p \leq 0,01$ ), “альтруїзмом” ( $r = -0,191, p \leq 0,01$ ), “соціальністю” ( $r = -0,167, p \leq 0,05$ ), “універсалізмом” ( $r = 0,163, p \leq 0,05$ ), “зрілістю” ( $r = -0,160, p \leq 0,05$ ), “безпекою” ( $r = -0,167, p \leq 0,05$ ), “майстерністю” ( $r = -0,154, p \leq 0,05$ ) та правовим цинізмом: чим менше виражені перераховані цінності, тим вищий рівень правового цинізму. Тобто молодь, яка, з одного боку, демонструє як основні цінності такі, що відображають задоволення власних потреб та інтересів, виявляє зневагу до суспільних традицій, до соціального порядку та справедливості, з іншого, не цінує гармонію внутрішнього світу та взаємин з оточуючими, відповідальність, не вміє прощати, дружбу, любов, вірність, тобто цінності, що характерні для зрілої особистості, свідомо заперечує роль права у суспільстві, виявляє готовність до порушення його норми, намагається нав’язати свою волю оточуючим, диктує свої власні правила поведінки;



5) між “афективною нейтральністю” ( $r = 0,207, p \leq 0,01$ ), “досягненням” ( $r = 0,187, p \leq 0,01$ ), “універсалізмом” ( $r = 0,174, p \leq 0,01$ ), “результатом діяльності” ( $r = 0,161, p \leq 0,05$ ), “орієнтацією на себе” ( $r = 0,143, p \leq 0,05$ ), “соціальною владою” ( $r = 0,138, p \leq 0,05$ ) та правовим фетишизмом: чим більш виражені дані цінності у людини, тим більш вона схильна до правового фетишизму в оцінці права та правових явищ. Такій молоді важливе соціальне визнання, авторитетність, домінування, та водночас з цим для вищезазначених молодих людей не є цінним моральний бік стосунків з людьми, вони дбають про власний благоустрій, захист свого “соціального обличчя”. Така молодь демонструє таке ставлення до права, яке характеризується сліпим поклонінням, приписуванням закону, праву магічного всесилля. Це можна пояснити як тим, що право ними розглядається як єдина можливість досягти власних цілей, не втративши свого обличчя, так і тим, що така молодь при відповіді на питання методики й продемонструвала спрямованість своєї особистості, а саме бути соціально визнаними;

6) між “партикуляризмом” ( $r = -0,259, p \leq 0,01$ ), “самостійністю” ( $r = -0,237, p \leq 0,01$ ), “афективною нейтральністю” ( $r = 0,219, p \leq 0,01$ ), майстерністю ( $r = -0,192, p \leq 0,01$ ), “гедонізмом” ( $r = -0,176, p \leq 0,01$ ), “орієнтацією на колектив” ( $r = -0,151, p \leq 0,05$ ), “дифузністю” ( $r = -0,148, p \leq 0,05$ ) та правовим інфантилізмом: чим нижчий рівень вказані цінності займають в ієрархії цінностей молоді, тим вищий рівень правового інфантилізму вона демонструє. Тобто людина, якій притаманні, несамостійність, безвідповідальність, “вузькість” поглядів, орієнтованість на себе, вважає, що в сучасному світі можна спокійно прожити без знання законів, своїх прав і обов’язків, не знає їх і не цікавиться ними. Тобто фактично дана категорія досліджуваних демонструє позицію “дитини” – небажання нести відповідальність за події в своєму житті. Закон і право в цілому пов’язане з відповідальністю, тут же презентується позиція – „незнання звільняє від відповідальності”;

7) між “афективною нейтральністю” ( $r = 0,283, p \leq 0,01$ ), “гедонізмом” ( $r = -0,230, p \leq 0,01$ ), “конформізмом” ( $r = 0,180, p \leq 0,01$ ), “орієнтацією на себе” ( $r = 0,164, p \leq 0,05$ ), “дифузністю” ( $r = 0,163, p \leq 0,05$ ), “універсалізмом” ( $r = 0,148, p \leq 0,05$ ), “традиціоналізмом” ( $r = 0,145, p \leq 0,05$ ), “результатом діяльності” ( $r = 0,144, p \leq 0,05$ ), “досягненням” ( $r = 0,140, p \leq 0,05$ ) та правовим ідеалізмом: чим більше виражені соціально залежні цінності людини, тим вищий рівень правового ідеалізму вона демонструє. Тобто людина, для якої є важливим відчувати себе приналежною до спільноти, демонструє повагу до традицій, безпеки, соціального порядку та справедливості

як основних цінностей, визнає вплив, владу, авторитетність вважає, що лише правова система здатна здійснити перетворення в суспільстві та поведінці людей, гіперболізує роль права. Ця гіперболізація в даному випадку обумовлена саме гіпертрофованою залежністю від суспільної думки, авторитетів, конформізмом, високою оцінкою соціального порядку, який може бути забезпечений правовою системою;

8) між “досягненням” ( $r = -0,203$ ,  $p \leq 0,01$ ), “традиціоналізмом” ( $r = -0,218$ ,  $p \leq 0,01$ ), “результатом діяльності” ( $r = -0,183$ ,  $p \leq 0,01$ ), “афективною нейтральністю” ( $r = -0,153$ ,  $p \leq 0,05$ ), “природною гармонією” ( $r = -0,147$ ,  $p \leq 0,05$ ), “конформізмом” ( $r = -0,143$ ,  $p \leq 0,05$ ) та правовим нігілізмом: чим менше людина схильна поцінувати соціальне буття і менше залежить від соціального визнання, тим вона більше схильна виявляти правовий нігілізм. Це може бути пояснене тим, що право є соціальним надбанням, а у даних осіб переважають індивідуально спрямовані цінності: самодостатність, особиста автономія, через що будь-яке соціальне надбання ними нівелюється.

**Висновки.** Аналіз взаємозв'язку особливостей ціннісно-нормативної системи людини та типу ставлення до права показав, що толерантне ставлення до права (правовий реалізм) схильні виявляти досліджувані, у яких пріоритетними є цінності, що виражають спрямованість особистості на взаємодію з іншими, виявляє повагу до традицій та норм суспільства, в якій ця особистість формується, і водночас цінним є власне “Я” (самоповага, гідність).

Деформоване ж ставлення до права пов'язане з переважаанням у ціннісній сфері особистості, з одного боку, індивідуалістично спрямованих цінностей, таких, що вказують на бажання домінувати (правовий скептицизм, правовий цинізм, правовий нігілізм); з другого, – таке ставлення виявляють і особи, в яких вищий щабель ціннісної ієрархії займають соціально залежні цінності, які переважають над цінностями власного “Я” (правовий конформізм, правовий фетишизм, правовий інфантилізм, правовий ідеалізм).

**Перспективи подальшого дослідження** ми бачаємо у виявленні соціально-психологічних чинників ставлення молоді до права та вироблення комплексної програми попередження формування деформованих ставлень до права та правових явищ.

#### **Список використаних джерел**

1. Абдюкова Н. В. Актуальні проблеми правової соціалізації / Н. В. Абдюкова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / наук. ред С.Д.Максименко. – К., 2006. – Т. VIII, вип. 1. – С. 6-10.

2. Бедь В. В. Юридична психологія: [навчальний посібник] / В. В. Бедь – К.: Каравела; Львів: Новий світ-2000, Магнолія плюс, 2003. – 376 с.
3. Безнос Д. С. Отношение к праву как проявление правового сознания курсантов вузов МВД РФ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Безнос Дмитрий Сергеевич – СПб., 2004. – 234 с.
4. Белобородов А. Г. Образ права как смысловой уровень правового сознания и деформация процесса социализации индивида / А. Г. Белобородов // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 166-177.
5. Васильев В.В. Юридическая психология / В. В. Васильев. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
6. Гречин А.С. Социология правового сознания: [учеб. пособие для вузов] / А. С. Гречин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 256 с.
7. Гулевич О.А. Правосознания и правовая социализация. Аналитический обзор / О. А. Гулевич, Е. О. Голынчик. – М. : Международное общество им. Л. С. Выготского, 2003. – 270 с.
8. Дідук І. Становлення правової свідомості особистості в сучасних соціокультурних умовах / І. Дідук // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 105-114.
9. Еникеев М. И. Основы общей и юридической психологии: учебник для вузов / М. И. Еникеев. – М. : Юрист, 1996. – 631 с.
10. Ефремова Г. Х. Эмпирическое исследование правосознания: реальное содержание и задачи формирования / Г. Х. Ефремова, Н. Л. Гранат // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9, № 6. – С.92-101.
11. Овдієнко Л. Н. Мораль і право у структурі соціальних уявлень молоді / Л. Н. Овдієнко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. ст. – К., 2007. – Вип. 12 (15). – С. 199-211.
12. Омельчук І. Структура правосвідомості молоді / І. Омельчук // Проблеми державотворення і захисту прав людини в Україні. Матеріали ІХ регіональної науково-практичної конференції. 13-14 лютого 2003 р. – Львів : Юридичний факультет Львівського національного університету імені Івана Франка, 2003. – С.37-39.
13. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психологический журнал. – 1988. – Т. 9, № 6. – С.92-101.

- логія межэтнической толерантности: [учебное пособие] / Л.Г.Почебут. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 281 с.
14. Ратинов А. Р. Правовая психология и преступное поведение. Теория и методология исследования / А. Р. Ратинов, Г. Х. Ефремова. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1988. – 256 с.
  15. Хазратова Н. Дослідження суб'єктивної легітимності юридичних норм / Н. Хазратова // Психологічні перспективи. – 2003. – Вип. 4. – С. 64-73.
  16. Циба В. Т. Системна соціальна психологія. Навчальний посібник / В. Т. Циба. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.
  17. Щегорцов В. А. Социология правосознания / В. А. Щегорцов – М. : Мысль, 1981. – 174 с.
  18. Щербакова Н. В. Правовая установка и социальная активность личности / Н. В. Щербакова. – М. : Юридическая литература, 1986. – 128 с.

The article presents the theoretico-psychological analysis of connection between youth people's attitude to law and the characteristics of individual's value orientations. The essence of the youth's attitude to law as the emotional component of legal consciousness is coming to light. Empirical research results of correlation between individual's main values and his attitude to law are also under analysis.

**Keywords:** legal socialization, legal consciousness, attitude to law, value, value orientations of the individual.

*Отримано: 4.03.2010*

**УДК 159.938.363.7:124.5-057.87**

*Т.Б.Партико*

## **Термінальні цінності студентів молодших курсів з різним рівнем хронічної втоми**

Досліджено термінальні цінності студентів перших-других курсів, які мають різну хронічну втому. З'ясовано, що матеріальні і сімейні цінності найважливішими є для хронічно втомлених студентів. За іншими термінальними цінностями вони не відрізняються від студентів з низькою хронічною втомою. Виявлено, що найменшу роль термінальні цінності відіграють у житті помірно втомлених студентів.

**Ключові слова:** термінальні цінності, хронічна втома, студенти.

Исследованы терминальные ценности студентов первых–вторых курсов, которые имеют разное хроническую усталость. Установлено, что материальные и семейные ценности самыми важными являются для хронически уставших студентов. По остальным терминальным ценностям они не отличаются от студентов с низкой хронической усталостью. Выявлено, что наименьшую роль терминальные ценности играют в жизни умеренно уставших студентов.

**Ключевые слова:** терминальные ценности, хроническая усталость, студенты.

**Постановка проблеми.** Центральним моментом особистісного росту у студентському віці є здатність побудувати власну систему цінностей. Зміст цих цінностей значною мірою залежить від культурного контексту та історичного періоду, в якому живе молодь. Тому для суспільства, яке живе в епоху трансформації, проблема цінностей залишається актуальною.

У психологічних дослідженнях увага, в основному, звертається на ієрархію ціннісних орієнтацій юнацтва (Е. Помиткін, І. Селіванова, Я. Поторій, Є. Научитель, О. Олексюк та ін.), розуміння молоддю тих чи інших конкретних цінностей (І. Селіванова, М. Скок), рівні людських цінностей (Е. Помиткін), цінності студентів у контексті сучасного культурного середовища (О. Андреев, В. Астахова, О. Крючков, Л. Крючкова), динаміку ціннісних орієнтацій (В. Гаврилюк, М. Трикоз). Недостатньо вивченим є питання про залежність студентських цінностей від функціональних станів людини, зокрема від хронічної втоми. Проте відомо, що цей стан може бути спричинений не лише емоційним і фізіологічним дискомфортом або невирішеними повсякденними проблемами, але й таким центральним особистісним конструктом, як ціннісні орієнтації [7]. Ми припустили, що існують відмінності у термінальних цінностях студентів, які знаходяться в стані високої, помірної і низької хронічної втоми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У нашій роботі цінності розуміються як ставлення суб'єкта до явищ, життєвого факту, об'єкта чи суб'єкта і визнання його як важливого у житті людини. Основну увагу ми звернули на термінальні цінності.

Поділ цінностей на два класи (термінальні та інструментальні) запропонував американський психолог М. Рокич [9]. Термінальні пов'язані з переконанням людини у тому, що кінцева мета нашої діяльності варта того, щоби її прагнути. До таких цінностей вчений відносить наявність добрих і вірних друзів, впевненість у собі (внутрішню гармонію, вивільнення від внутрішніх конфліктів і сумнівів), свободу (незалежність і самостійність у судженнях і

вчинках), щастя інших (добробут і вдосконалення інших людей), матеріально забезпечене життя, продуктивне життя (максимальне використання власних сил і можливостей), кохання, щасливе сімейне життя, саморозвиток і розваги тощо. В інструментальних цінностях відображені переконання людини у тому, що у будь-якій ситуації перевагу слід надавати певному способи дій або властивостям особистості.

Зміст термінальних цінностей розкривається у матеріальних, сімейних, соціальних і духовних цінностях людини. На думку Е. Помиткіна, матеріальні цінності – це споживацькі цінності, і вони пов'язані з різноманітними задоволеннями, які можуть нам дати матеріальні блага. На рівні сімейних цінностей пріоритетними стають турботи про найближчих людей, потреби власної сім'ї, її добробут. Усвідомивши, що особисте життя та життя сім'ї тісно пов'язані з життям суспільства, для людини важливими стають соціальні цінності, які виражаються у соціальній справедливості, порозумінні між громадянами, добробуті країни і порядку. Найяскравіше соціальні цінності виявляються в альтруїзмі – готовності жертвувати власними інтересами на користь іншої людини або спільноти. Найвищого рівня в ієрархії цінностей сягають духовні цінності, які зумовлені духовними потребами людини. На рівні духовних цінностей пріоритетними стають допомога іншим людям, вірність, доброзичливість, гармонія з природою [5].

Засвоєні людиною цінності формують її ціннісні орієнтації. У дорослої соціалізованої людини вони інтегровані з філософією життя, і переструктурувати їх важко. Тому основна увага науковців звернута на проблему цінностей і ціннісних орієнтацій юнацтва. На цей період, як відомо, припадає особиста ідентифікація молодого людини, і тому потреба у чітких ціннісних орієнтаціях помітно зростає.

Ціннісні орієнтації формуються поетапно. На кожному рівні свідомості, на думку Е. Помиткіна, в людини може бути лише якась одна пріоритетна цінність. У молоді, яка надає перевагу, наприклад, сімейним цінностям, соціальні цінності стають зоною найближчого розвитку свідомості [5].

У низці наукових публікацій (Е. Помиткін, І. Селіванова, Я. Поторій, Є. Научитель та ін.) знаходимо дані про пріоритетність духовності для української молоді. Дослідивши суупрядність ціннісних орієнтацій студентів, Я. Поторій виявив, що перші чотири рангові місця посідають кохання, здоров'я, щасливе сімейне життя і свобода. Цікаво зазначити, що сім'я і свобода як цінності посіли майже однакові місця, що, на нашу думку, свідчить про те, що шлюб не розглядається студентами як втрата особистої свободи. Водночас

сімейні цінності виявились найбільш конфліктними для студентської молоді: стосовно них була встановлена найбільша розбіжність між бажаністю і доступністю. За бажаністю вони посіли третє місце, за доступністю – передостаннє десяте. Цінність “матеріально забезпечене життя” виявилась на шостому місці з одинадцяти, тобто посередині, а за доступністю – на останньому. Отже, сімейні цінності як прояв духовності молоді і за бажаністю, і за доступністю виявились пріоритетнішими за матеріальні [6]. Ці дослідження проведені на початку ХХІ ст., і їх автор не брав до уваги стан хронічної втоми, який все більше позначається на особистому житті студентської молоді.

**Метою** нашого емпіричного дослідження є виявлення особливостей термінальних цінностей студентів молодших курсів з різним рівнем хронічної втоми.

**Процедура проведення дослідження та використані методики.** Ми обстежили 113 студентів перших і других курсів філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, з яких 99 дівчат і 14 хлопців. Вік досліджуваних – від 16 до 22 років.

Були використані морфологічний тест життєвих цінностей (В. Сопов, Л. Карпушина), опитувальник ступеня хронічної втоми (А. Леонова) і опитувальник диференційованої оцінки працездатності (А. Леонова, С. Величковська). Тест життєвих цінностей дав змогу виявити, наскільки важливими для студентів є такі термінальні цінності, як саморозвиток, духовні потреби, креативність, соціальні контакти, власний престиж, матеріальне положення, особисті досягнення, збереження власної індивідуальності, а також у якій саме життєвій сфері важлива їхня реалізація: професійному, сімейному чи суспільному житті, освіті, хобі або фізичній активності. За допомогою опитувальника ступеня хронічної втоми визначались такі основні симптоми хронічної втоми людини: фізіологічний дискомфорт, зниження загального самопочуття та когнітивний дискомфорт, емоційний дискомфорт і зниження мотивації діяльності студентів, а також загальний індекс хронічної втоми. Опитувальник диференційованої оцінки працездатності використовувався для виявлення рівня працездатності на підставі вираженості таких психічних станів людини, як гостра втома, монотонність, інформаційне перенасичення і психологічний стрес. Тест життєвих цінностей проводився в середині семестру. За останніми двома опитувальниками студентів обстежували наприкінці першого (для першого курсу) і третього (для другого курсу) семестрів навчання перед початком екзаменаційної сесії.

**Результати емпіричного дослідження.** Для виявлення груп студентів з різним рівнем хронічної втоми ми використали кластерний аналіз за методом *k*-середніх для досліджуваних (рис. 1). Були отримані три кластери, коректність класифікації досліджуваних для яких становить: для першого кластера 100%, другого – 94,44%, третього – 97,62%. При цьому статистика  $\Lambda=0,097$  і  $F(20,20)=22,34$  при  $p<0,000$ . Ці кластери були проаналізовані за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу Шеффе при  $p<0,05$  і отримали такі назви: перший кластер – хронічно втомлені студенти, другий кластер – помірно втомлені студенти, третій кластер – не втомлені студенти. Кластер 1 об'єднав студентів, які набрали найвищі зі всіх трьох груп показники за шкалами, які свідчать про високу втомлюваність: індекс хронічної втоми ( $M=48,74$ ;  $F=84,51$ ;  $p<0,000$ ), психологічний стрес ( $M=27,40$ ;  $F=38,43$ ;  $p<0,000$ ), загальне самопочуття і когнітивний дискомфорт ( $M=15,91$ ;  $F=59,34$ ;  $p<0,000$ ), фізіологічний дискомфорт ( $M=17,66$ ;  $F=32,13$ ;  $p<0,000$ ). Тому цей кластер отримав назву “Хронічно втомлені студенти”.

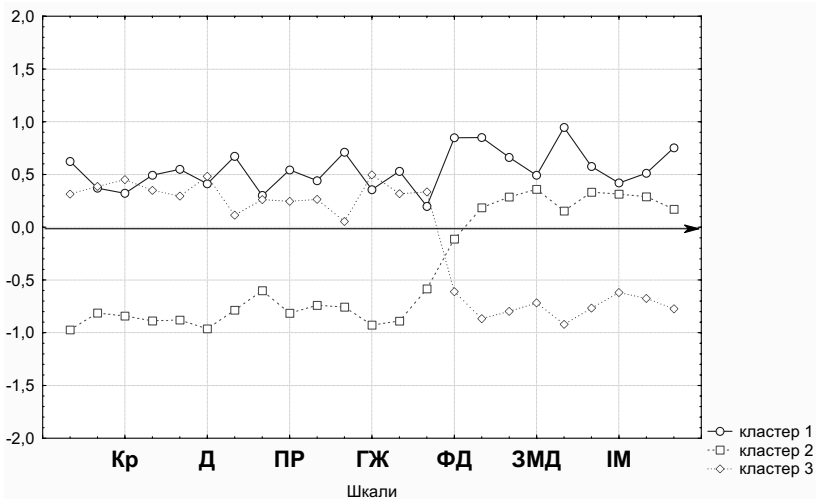


Рис. 1. Графік кластерного аналізу за методом *k*-середніх для трьох груп досліджуваних

Студентів, які переживають найвищий ступінь хронічної втоми, можна охарактеризувати як таких, які порівняно зі студентами з помірно втомою (другий кластер), більшу увагу приділяють таким термінальним цінностям: саморозвитку ( $M=45,26$ ;  $F=47,30$ ;  $p<0,000$ ), духовним потребам ( $M=45,60$ ;  $F=24,79$ ;  $p<0,000$ ), креативності ( $M=39,60$ ;  $F=27,88$ ;  $p<0,000$ ), соціальним контактам



( $M=44,83$ ;  $F=33,02$ ;  $p<0,000$ ), власному престижу ( $M=40,34$ ;  $F=32,94$ ;  $p<0,000$ ), матеріальному положенню ( $M=47,34$ ;  $F=28,82$ ;  $p<0,000$ ), особистим досягненням ( $M=43,23$ ;  $F=42,85$ ;  $p<0,000$ ), збереженню власної індивідуальності ( $M=45,46$ ;  $F=11,25$ ;  $p<0,000$ ) (рис. 2).

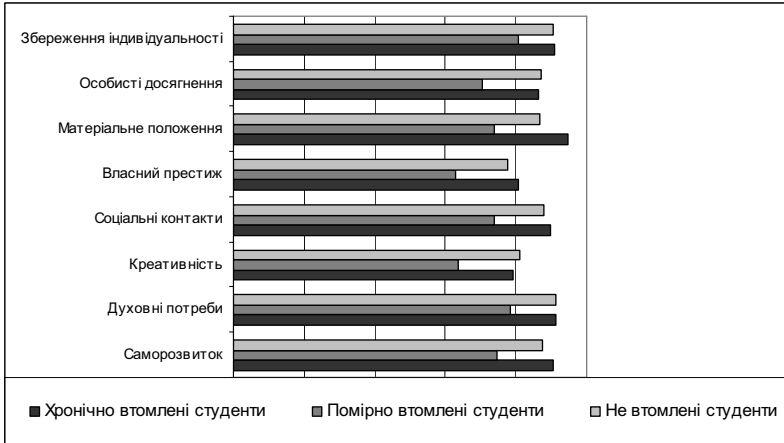


Рис. 2. Середні показники термінальних цінностей хронічно втомлених, помірно втомлених і не втомлених студентів

Порівняно з помірно втомленими, для хронічно втомлених студентів більш значимими є такі життєві сфери, як професійне життя ( $M=64,63$ ;  $F=26,86$ ;  $p<0,000$ ), освіта ( $M=65,26$ ;  $F=19,61$ ;  $p<0,000$ ), сімейне життя ( $M=59,89$ ;  $F=28,76$ ;  $p<0,000$ ), суспільне життя ( $M=56,46$ ;  $F=37,98$ ;  $p<0,000$ ), хобі ( $M=60,00$ ;  $F=33,77$ ;  $p<0,000$ ) та фізична активність ( $M=45,43$ ;  $F=10,84$ ;  $p<0,000$ ) (рис. 3).

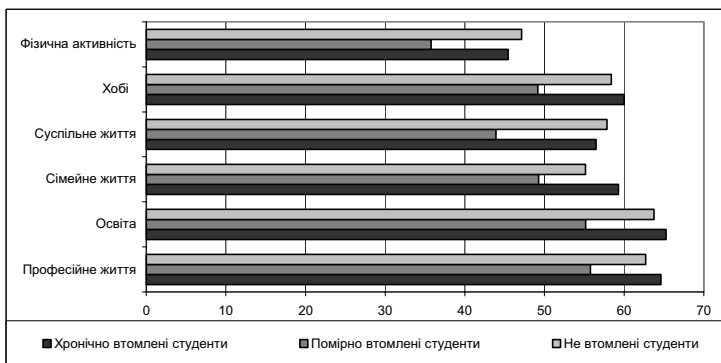
Отож, враховуючі змістове наповнення першого кластера, можна стверджувати, що він характеризує студентів з високим ступенем хронічної втоми, для яких термінальні цінності, так само як і провідні життєві сфери, відіграють значно більшу роль, ніж для помірно втомлених студентів.

До кластера 2 увійшли ті студенти, які характеризуються помірним ступенем хронічної втоми. Відповідно індекс хронічної втоми ( $M=36,58$ ;  $F=84,51$ ;  $p<0,000$ ) і такі показники, як психологічний стрес ( $M=24,69$ ;  $F=38,43$ ;  $p<0,000$ ), загальне самопочуття та когнітивний дискомфорт ( $M=11,94$ ;  $F=59,34$ ;  $p<0,000$ ), фізіологічний дискомфорт ( $M=11,25$ ;  $F=32,13$ ;  $p<0,000$ ) посідають проміжне положення з-поміж даних студентів, які увійшли до першого і третього кластерів. Другий кластер ми назвали “Помірно втомлені студенти”.

Що стосується життєвих цінностей студентів, які віднесені до другого кластера, то виявилось, що вони є найнижчими серед

показників, які описують усі три кластери (рис. 2). За окремими термінальними цінностями для цієї групи студентів отримані такі результати: саморозвиток ( $M=37,31$ ;  $F=47,30$ ;  $p<0,000$ ), духовні потреби ( $M=39,11$ ;  $F=24,79$ ;  $p<0,000$ ), креативність ( $M=31,83$ ;  $F=27,88$ ;  $p<0,000$ ), соціальні контакти ( $M=36,89$ ;  $F=33,02$ ;  $p<0,000$ ), власний престиж ( $M=31,44$ ;  $F=32,94$ ;  $p<0,000$ ), матеріальне положення ( $M=37,00$ ;  $F=28,82$ ;  $p<0,000$ ), особисті досягнення ( $M=35,17$ ;  $F=42,85$ ;  $p<0,000$ ), збереження власної індивідуальності ( $M=40,31$ ;  $F=11,25$ ;  $p<0,000$ ) (рис. 2).

Подібне стосується і важливості життєвих сфер студентів, які увійшли до другого кластера. Порівняно зі студентами, які віднесені до третього кластера (не втомлені студенти), для помірно втомлених студентів такі життєві сфери, як професійне життя ( $M=55,78$ ;  $F=26,86$ ;  $p<0,000$ ), освіта ( $M=55,17$ ;  $F=19,61$ ;  $p<0,000$ ), сімейне життя ( $M=49,28$ ;  $F=28,76$ ;  $p<0,000$ ), суспільне життя ( $M=43,92$ ;  $F=37,98$ ;  $p<0,000$ ), хобі ( $M=49,17$ ;  $F=33,77$ ;  $p<0,000$ ) та фізична активність ( $M=35,75$ ;  $F=10,84$ ;  $p<0,000$ ) мають найменше значення серед інших виокремлених груп студентів (рис. 3).



*Рис. 3. Середні показники важливості життєвих сфер хронічно втомлених, помірно втомлених і не втомлених студентів*

Відтак ми можемо охарактеризувати студентів, які увійшли до другого кластеру, як таких, що мають помірну втому і для яких термінальні цінності, а також життєві сфери, пов'язані з професією, освітою, сім'єю, суспільством, власною фізичною активністю і хобі, відіграють значно меншу роль, порівняно з іншими студентами.

Дані кластерного та однофакторного дисперсійного аналізів для третього кластера свідчать про те, що студентам, які увійшли до нього, притаманний низький рівень хронічної втоми: індекс хронічної втоми ( $M=20,05$ ;  $F=84,51$ ;  $p<0,000$ ), психологічний стрес ( $M=20,31$ ;

$F=38,43$ ;  $p<0,000$ ), загальне самопочуття і когнітивний дискомфорт ( $M=5,67$ ;  $F=59,34$ ;  $p<0,000$ ), фізіологічний дискомфорт ( $M=7,90$ ;  $F=32,13$ ;  $p<0,000$ ). Цей кластер отримав назву “Не втомлені студенти”.

Життєві цінності цієї групи студентів, крім матеріального положення, не відрізняються від цінностей, задекларованих хронічно втомленими студентами (перший кластер). Відмінності від помірно втомлених студентів зазначались вище. Що стосується матеріальних цінностей, то для студентів з низьким рівнем хронічної втоми вони мають менше значення, ніж для тих, хто має високий ступінь втоми, проте більше, порівняно з помірно втомленими студентами ( $M=43,380$ ;  $F=28,82$ ;  $p<0,000$ ) (рис. 2). Значимість життєвих сфер для студентів, які увійшли до третього кластера, так само не відрізняється від тих, хто увійшов до першого, проте є суттєво вищою за тих, хто увійшов до другого кластера, що зазначалось вище (рис. 3). Винятком є сімейна сфера ( $M=55,14$ ;  $F=28,76$ ;  $p<0,000$ ), яка за своєю пріоритетністю у мало втомлених студентів посідає проміжне положення між високо втомленими, для яких вона найважливіша, і помірно втомленими, яких вона цікавить найменше.

Проаналізуємо результати кореляційного аналізу ( $r$ -Пірсона) при  $p<0,05$ . Для цього порівняємо кореляційні матриці, які отримані для трьох кластерів, між собою. Для хронічно втомлених студентів виявлені обернені кореляційні зв'язки між індексом гострої втоми і цінністю власного престижу ( $r=-0,364$ ), освіти ( $r=-0,393$ ) і професійної діяльності ( $r=-0,343$ ); помірно втомлених – прямі з цінністю збереження власної індивідуальності ( $r=0,375$ ); не втомлених – обернені з цінністю матеріального положення ( $r=-0,404$ ).

Інші кореляції, які розкривають особливості кожної із виокремлених нами груп, такі. Для студентів з високою хронічною втомою існують обернені зв'язки між індексом психологічного стресу і цінністю соціальних контактів ( $r=-0,388$ ). У групі з помірною хронічною втомою – прямий зв'язок між індексом психологічного стресу і цінністю збереження власної індивідуальності ( $r=0,365$ ); зворотні – між фізіологічним дискомфортом і цінністю саморозвитку ( $r=-0,373$ ), збереження індивідуальності ( $r=-0,371$ ) та сферою хобі ( $r=-0,507$ ); прямі – між емоційним дискомфортом і цінністю матеріального положення ( $r=0,514$ ) та сферою професійного життя ( $r=0,470$ ), а обернені – зі сферою фізичної активності ( $r=-0,339$ ). Група студентів з низькою хронічною втомою характеризується зворотнім зв'язком між фізіологічним дискомфортом і цінністю матеріального положення ( $r=-0,347$ ) та прямими – між емоційним дискомфортом і цінністю самовираження ( $r=0,359$ ) та збереження індивідуальності ( $r=0,309$ ), а також важливістю таких сфер життєдіяльності, як суспільне життя

( $r=0,355$ ) і фізична активність ( $r=0,316$ ).

Процедура факторного аналізу полягала у виокремленні провідних факторів в результаті варімакс-обертання для кожної із трьох груп студентів. Побудовані моделі дають змогу проаналізувати особливості термінальних життєвих цінностей студентів з різним ступенем хронічної втоми, важливість реалізації цих цінностей у різних життєвих сферах, основні симптоми гострої хронічної втоми і психічні стани людини, які впливають на рівень її працездатності.

Для групи студентів з високою хронічною втомою ми побудували 6-факторну модель, яка пояснює 73,69% від загальної дисперсії даних цієї групи студентів (табл. 1). Решта дисперсій зумовлена випадковими впливами, які у даній моделі не розглядаються.

**Таблиця 1**

**Факторні навантаження для групи хронічно втомлених студентів (при  $>,50$ )**

Фактори	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток від загальної дисперсії
Фактор 1 “Визнання у сім’ї та суспільстві”	Цінність саморозвитку	0,645	15,52%
	Цінність власного престижу	0,659	
	Цінність особистих досягнень	0,675	
	Цінність сфери сімейного життя	0,896	
	Цінність сфери суспільного життя	0,650	
Фактор 2 “Хронічна втома”	Фізіологічний дискомфорт	0,784	14,49%
	Зниження загального самопочуття і когнітивний дискомфорт	0,756	
	Емоційний дискомфорт	0,664	
	Хронічна втома	0,959	
	Психологічний стрес	0,605	
Фактор 3 “Мотивація діяльності”	Зниження мотивації діяльності	-0,804	10,81%
	Інформаційне перенасичення	-0,872	
Фактор 4 “Креативність і духовність”	Цінність духовних потреб	0,704	11,13%
	Цінність креативності	0,757	
	Цінність сфери фізичної активності	0,750	
Фактор 5 “Професійно-освітня сфера”	Цінність матеріального положення	0,528	14,48%
	Цінність збереження власної індивідуальності	0,655	
	Цінність сфери професійного життя	0,796	
	Цінність сфери освіти	0,867	
	Цінність сфери хобі	0,664	

Фактор 6 “Матеріальне положення”	Цінність матеріального положення	0,621	7,26%
	Монотонність праці	0,685	

Фактор 1 “Визнання у сім’ї та суспільстві” об’єднав з високими факторними навантаженнями такі цінності, як саморозвиток, власний престиж і особисті досягнення, які мають реалізовуватись, насамперед, у сфері сімейного і суспільного життя. Фактор 2 включив основні показники, які свідчать про високу втому студентів: хронічна втома, фізіологічний та емоційний дискомфорт, зниження загального самопочуття і когнітивний дискомфорт, психологічний стрес. Усі шкали мають високі факторні навантаження. Цей фактор отримав назву “Хронічна втома”. Фактор 3 “Мотивація діяльності” охопив з низькими факторними навантаженнями шкали мотивації діяльності та інформаційного перенасичення. Фактор 4 “Креативність і духовність” складається з цінностей духовності, креативності і сфери фізичної активності. Фактор 5 “Професійно-освітня сфера” інтегрує матеріальні цінності, цінності збереження індивідуальності, а також таких сфер життєдіяльності, як професійне життя, освіта і хобі. Останній фактор 6 “Матеріальне положення” охопив шкали цінності матеріального положення і шкалу монотонності праці з високими факторними навантаженнями.

Для групи студентів з помірною хронічною втомою також була побудована 6-факторна модель, яка пояснює 73,07% розподілу емпіричних даних дослідження для цієї групи (табл. 2). Решта дисперсії не розглядаються.

Таблиця 2

**Факторні навантаження для групи помірно втомлених студентів  
(при  $>,50$ )**

Фактори	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток від загальної дисперсії
Фактор 1 “Визнання у міжособистісному спілкуванні”	Цінність соціальних контактів	0,743	10,02%
	Цінність власного престижу	0,633	
Фактор 2 “Емоційний дискомфорт у професійній та освітній сферах”	Цінність матеріального положення	0,758	13,15%
	Цінність сфери професійного життя	0,860	
	Цінність сфери освіти	0,802	
	Цінність сфери фізичної активності	-0,569	
	Емоційний дискомфорт	0,625	

Фактор 3 “Хронічна втома”	Фізіологічний дискомфорт	0,660	13,69%
	Зниження загального самопочуття і когнітивний дискомфорт	0,852	
	Хронічна втома	0,892	
	Гостра втома	0,565	
	Психологічний стрес	0,720	
Фактор 4 “Особиста унікальність”	Цінність креативності	0,742	12,53%
	Цінність збереження власної індивідуальності	0,689	
	Цінність сфери сімейного життя	-0,568	
	Цінність сфери хобі	0,783	
Фактор 5 “Низька працездатність”	Зниження мотивації діяльності	0,799	12,48%
	Монотонність праці	0,835	
	Інформаційне перенасичення	0,835	
Фактор 6 “Саморозвиток”	Цінність саморозвитку	0,846	11,20%
	Цінність духовних потреб	0,571	
	Цінність особистих досягнень	0,705	
	Цінність сфери суспільного життя	0,654	

Фактор 1 “Визнання у міжособистісному спілкуванні” включив цінності соціальних контактів і власного престижу з високими факторними навантаженнями. Фактор 2 складається з цінності для студентів сфер професійного життя та освіти, цінності матеріального положення і шкали емоційного дискомфорту з високими факторними навантаженнями, шкали цінності сфери фізичної активності – з низьким факторним навантаженням. Ми назвали цей фактор “Емоційний дискомфорт у професійній та освітній сферах”. Усі шкали фактора 3 “Хронічна втома” мають високі факторні навантаження. Це – шкали хронічної втоми, гострої втоми, психологічного стресу, фізіологічного дискомфорту і зниження загального самопочуття, когнітивного дискомфорту. Фактор 4 “Особиста унікальність” охопив цінності креативності, збереження власної індивідуальності та сфери хобі з високими факторними навантаженнями, а цінність сфери сімейного життя – з низьким факторним навантаженням. 5 фактор включив шкали, які свідчать про зниження працездатності студентів з помірною втомою: інформаційне перенасичення, монотонність праці і зниження мотивації діяльності. Він отримав назву “Низька працездатність”. Фактор 6 “Саморозвиток” інтегрував такі цінності: саморозвитку, духовних потреб, особистих досягнення і сфери суспільного життя.

Третя факторна модель була побудована для групи студентів, які наприкінці семестру не відчували хронічної втоми. Це була 6-

факторна модель, яка описала 74,18% від загальної дисперсії емпіричних даних цієї групи досліджуваних (табл. 3). Решта дисперсій не враховувались.

Таблиця 3

**Факторні навантаження для групи не втомлених студентів  
(при  $>,50$ )**

Фактори	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток від загальної дисперсії
Фактор 1 “Визнання у сфері соціальної та фізичної активності”	Цінність креативності	0,517	15,76%
	Цінність соціальних контактів	0,586	
	Цінність власного престижу	0,698	
	Цінність особистих досягнень	0,794	
	Цінність сфери суспільного життя	0,507	
	Цінність сфери фізичної активності	0,890	
Фактор 2 “Хронічна втома”	Фізіологічний дискомфорт	0,847	14,01%
	Зниження загального самопочуття і когнітивний дискомфорт	0,716	
	Хронічна втома	0,903	
Фактор 3 “Професійно-освітня сфера”	Цінність саморозвитку	0,632	16,47%
	Цінність матеріального положення	0,516	
	Цінність сфери професійного життя	0,900	
	Цінність сфери освіти	0,895	
	Цінність сфери хобі	0,624	
Фактор 4 “Духовні потреби”	Цінність духовних потреб	0,782	8,75%
	Цінність збереження власної індивідуальності	0,587	
Фактор 5 “Низька мотивація”	Зниження мотивації діяльності	0,866	8,19%
	Інформаційне перенасичення	0,639	
Фактор 6 “Психологічний стрес”	Цінність сфери сімейного життя	-0,596	11,00%
	Гостра втома	0,685	
	Психологічний стрес	0,802	

Фактор 1 “Визнання у сфері соціальної та фізичної активності” з високими факторними навантаженнями включає такі цінності: креативність, соціальні контакти, власний престиж, особисті досягнення, сфери суспільного життя і фізичної активності. Фактор 2 “Хронічна втома” описує такі шкали, як хронічна втома, фізіологічний дискомфорт і зниження загального самопочуття та когнітивний дискомфорт. Усі шкали – з високими факторними

навантаженнями. Фактор 3 “Професійно-освітня сфера” сформований такими показниками: цінність саморозвитку, матеріального положення, сфери професійного життя, освіти, хобі. 4-й фактор “Духовні потреби” з високими факторними навантаженнями включає цінність духовних потреб і збереження власної індивідуальності. Фактор 5 “Низька мотивація” поєднує з високими факторними навантаженнями зниження мотивації діяльності та інформаційне перенасичення. Останній, 6-й фактор “Психологічний стрес”, інтегрує психологічний стрес і гостру втому з високими показниками факторних навантажень і цінність сфери сімейного життя – з низьким.

Узагальнивши результати кластерного, дисперсійного, кореляційного та факторного аналізів, ми можемо описати особливості термінальних цінностей студентів молодших курсів з різним рівнем хронічної втоми.

Найчастіше до матеріального благополуччя як головного сенсу існування звертаються студенти з *високим рівнем хронічної втоми*, тобто такі, які переживають фізіологічний, когнітивний і емоційний дискомфорт, в яких знижені загальне самопочуття і мотивація діяльності, які відчувають психологічний стрес. Вони прагнуть досягти якомога вищого матеріального положення і готові задля цього виконувати малоцікаву монотонну роботу. Такі студенти переконані у тому, що матеріальний достаток є головною умовою життєвого благополуччя. Тому матеріальний стимул може мотивувати їхню навчальну діяльність.

Порівняно з іншими, для хронічно втомлених студентів значно більшу роль відіграє усе те, що пов’язано із життям їхніх родин. Розв’язанню проблем своєї сім’ї вони приділяють багато уваги і віддають багато сил.

За такими цінностями, як саморозвиток, духовні потреби, креативність, соціальні контакти, власний престиж, особисті досягнення і збереження індивідуальності вони не відрізняються від студентів, які не мають хронічної втоми. Так само між цими двома групами не виявлено відмінностей у значимості таких життєвих сфер: професійне і суспільне життя, освіта, хобі та фізична активність. Цікаво зазначити, що потреба у духовності і креативності для хронічно втомлених студентів реалізується, насамперед, у сфері їхньої фізичної активності.

При зростанні гострої розумової та фізичної втоми в цих студентів знижуватиметься рівень домагань щодо власної освіти і майбутньої професійної діяльності. Ймовірно, це може призвести до внутрішньоособистісного конфлікту, бо саме для цієї групи студентів,



як свідчить факторний аналіз, важливим є визнання результатів їхнього саморозвитку і особистих досягнень у родинному і суспільному житті. Цей конфлікт може спричинити послаблення міжособистісних контактів, що призведе до зростання психологічного стресу хронічно втомлених студентів.

Найменшу роль термінальні цінності, а також сфери професійної діяльності, освіти, сімейного життя, суспільної і фізичної активності та хобі відіграють у житті студентів, які мають *помірну втому*. В структурі спрямованості їхньої особистості важливими виявились цінності соціальних контактів і власного престижу.

Цих студентів характеризує емоційний дискомфорт у сфері освітніх і професійних цінностей. Цей дискомфорт зростає, якщо студенти починають більшу увагу приділяти своєму матеріальному положенню і майбутній професійній діяльності. Більший емоційний дискомфорт пов'язаний також із знеціненням фізичної активності. Студенти з помірною втомою, перш за все, цінують власну унікальність, яку поєднують з прагненням реалізувати свої творчі задуми, уникненням стереотипів, незалежністю від інших людей. При зростанні гострої розумової і фізичної втоми, психологічного стресу вони намагаються насамперед зберегти власну індивідуальність. Загрозою для збереження власної унікальності і можливостей саморозвитку може стати переживання фізіологічного дискомфорту.

Помірно втомлені студенти певну частину свого вільного часу приділяють власним захопленням і хобі, без яких життя вважають неповноцінним. Водночас вони не бачать можливості реалізації зазначених вище цінностей у колі сім'ї. Поле їхньої діяльності – це освітній і професійний простір, особливо, громадські інституції. Саме з останніми вони пов'язують свій саморозвиток, задоволення духовних потреб і особисті досягнення. Зниження працездатності студентів з помірною втомою настає за умов інформаційного перенасичення, монотонності праці і зниження мотивації діяльності.

Характеризуючи студентів, які *не відчують хронічної втоми*, зазначимо, що їхні термінальні цінності (крім матеріального положення) і значимість життєвих сфер (крім сімейного життя) не відрізняються від тих, що властиві хронічно втомленим студентам. Прагнення реалізувати свій творчий потенціал і встановлювати позитивні взаємовідносини з іншими людьми, отримання схвалення і поваги, а також особисті досягнення ці студенти передусім пов'язують із суспільно-політичною активністю, намагаючись поєднати при цьому інтелектуальну і фізичну діяльність. Шлях до високого матеріального положення вони бачать у саморозвитку і намагаються реалізувати це у професійно-освітній сфері і власних

хобі. Збереження власної індивідуальності досягається за рахунок зростання духовності студентів. За умови інформаційного перенасичення у студентів з низькою хронічною втомою знижується мотивація діяльності.

Якщо у студентів, які відносяться до цієї групи, з'являється гостра розумова і фізична втома, це призводить до психологічного стресу, знецінення вартостей сімейного життя, ігнорування матеріального благополуччя. При цьому може виникнути фізіологічний дискомфорт. Зростання фізичної і соціальної активності призводить до зростання їхнього емоційного дискомфорту.

**Висновки.** Матеріальні цінності найбільше значення відіграють у житті студентів перших–других курсів, які мають високий рівень хронічної втоми. Тому матеріальна винагорода найбільш дієвою буде саме для цієї групи студентів. Цінність матеріального благополуччя пов'язана для них з прагненням зберегти свою індивідуальність і незалежність від інших. Цінності сімейного життя також виявились домінуючими для хронічно втомлених студентів, порівняно з іншими однокурсниками. У випадку зростання гострої втоми в них знижуватиметься навчальна мотивація і цінність майбутньої професійної діяльності.

Найменше значення термінальних цінностей у сфері освіти, майбутньої професійної діяльності, сім'ї та суспільного життя, сфері хобі та фізичної активності спостерігається у помірно втомлених студентів перших–других курсів. У сфері освітніх і професійних цінностей вони переживають емоційний дискомфорт. Цей дискомфорт збільшується при зростанні цінності матеріального добробуту і зменшенні важливості фізичної активності. При зростанні гострої втоми ці студенти будуть, насамперед, намагатись зберегти свою незалежність від оточуючих, унікальність своєї індивідуальності.

Термінальні цінності студентів перших–других курсів з низьким рівнем хронічної втоми, крім матеріального положення і сімейної сфери, не відрізняються від цінностей хронічно втомлених студентів. Якщо студенти, які не відчують хронічної втоми, у соціальній сфері прагнуть більш повної реалізації своїх можливостей, намагаючись при цьому зберегти свою незалежність від інших людей, в них може з'явитись почуття емоційного неблагополуччя. Прагнення досягти вищого матеріального положення, як правило, підвищуватиме їхній фізіологічний комфорт.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреев А.Л. Культурное пространство студента // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 55-65.

2. Астахова В.І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства // Проблеми вищої школи. – 1993. – Вип. 78. – С. 65-69.
3. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 96-105.
4. Крючков А.И., Крюčkова Л.М. Мировоззренческий портрет современного украинского студента // Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. Серія: Філософські науки. – 2003. – Вип. 20. – С. 71-76.
5. Помиткін Е.О. Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 10. – С. 10-16.
6. Поторій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 36-39.
7. Синдром хронічної втоми: сучасні погляди і досягнення / Короткий виклад матеріалів симпозиуму [Електронний ресурс] / Короткий виклад Ігоря Тумака // Медицина світу (спеціальний додаток до The American Journal of Medicine, 105(3A). September, 1998). – 1999. – Липень. – С. 359–365. – Режим доступу: [http://msvitu.com/files/journal-pdf/7\\_1/359\\_365.pdf](http://msvitu.com/files/journal-pdf/7_1/359_365.pdf).
8. Скок М.А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента // Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. Серія: Психологічні науки. – 2002. – Вип. 11. – С. 128-132.
9. Rokeach M. The nature of human values. – New York, 1973.

Terminal values of the first–second year’s students with different chronic tiredness are investigated. It is revealed that material and family values are the most important for the chronically tired students. There is no difference for other terminal values in comparison with students who have low level of chronic tiredness. It is suggested that terminal values play the least role in moderately tired student’s lives.

**Keywords:** terminal values, chronic tiredness, students.

*Отримано: 18.03.2010*

## **Становлення особистості професіонала в інтегративному освітньому середовищі**

Стаття присвячена проблемі інтеграції вищої освіти України у європейський і світовий освітній простір шляхом участі викладачів і студентів вітчизняних вишів у процесах академічної мобільності в межах міжнародних академічних проєктів.

**Ключові слова:** інтеграція, міжнародні академічні проєкти, мобільність, вища школа, студенти, викладачі, Болонський процес, європейський освітній простір, міжнародна освітня програма ERASMUS-MUNDUS, магістратура, соціальна інклюзія.

Статья посвящена проблеме интеграции высшей школы Украины в европейское и мировое образовательное пространство путём участия преподавателей и студентов отечественных вузов в процессах академической мобильности в рамках международных академических проєктов.

**Ключевые слова:** интеграция, международные академические проєкты, мобильность, высшая школа, студенты, преподаватели, Болонский процесс, международная образовательная программа ERASMUS-MUNDUS, магистратура, социальная инклюзия.

Протягом останнього десятиліття у більшості країн світу відбулися глибокі принципіві трансформації системи вищої освіти. Рівень розвитку вищої освіти сьогодні є одним з надійних критеріїв у структурі інтегральної оцінки цивілізованості окремої країни або регіону. Вища освіта є джерелом інтелектуальної незалежності. Без неї неможливим стає економічний, соціальний, культурний, політичний прогрес будь-якої нації. Тому розвиток вищої освіти належить до найважливіших національних пріоритетів, а сама вища освіта сприймається як “стратегічний ресурс”, що у XXI столітті має стати невід’ємним компонентом глобального проєкту постійної освіти для всіх.

На початку XXI століття констатується безпрецедентний попит на вищу освіту і її широка диверсифікація. Перед самою вищою освітою відкриваються нові горизонти, пов’язані з технологіями, які сприяють набуттю знань, управлінню ними, їх розповсюдженню, доступу до них і контролю над ними. Ці положення підтримуються тим, що з початком активного процесу інтеграції систем вищої освіти європейських країн у єдиний європейський освітній простір, розширилися можливості національних вищих шкіл щодо надання освітніх послуг європейського рівня та якості громадянам своїх країн [3].

У цьому контексті безпрецедентного значення набувають процеси академічної мобільності викладачів і студентів вишів, які сприяють створенню та існуванню єдиного освітнього простору, допомагають вищим навчальним закладам дотримуватися виконання їх інтернаціональної функції, яка досить чітко потребує зробити заклади вищої освіти відкритим, мультикультурним та багатомовним середовищем, яке буде повною мірою сприяти індивідуальному та особистісному розвитку студента – майбутнього фахівця.

Саме це і зумовило обрання нами проблематики дослідження та визначило мету нашої статті, яка полягає у визначенні поняття академічної мобільності, а, відтак, ролі і місця міжнародних освітніх проектів у системі вищої освіти України та висвітленні передового досвіду українського вишу – Запорізького національного університету – у справі його інтеграції до європейського освітнього простору шляхом участі у роботі міжнародної академічної програми з підготовки магістрів у галузі соціальної інклюзії.

Згідно відповідних параграфів Лондонського комюніке (2007), мобільність викладацького складу, студентів і випускників є одним з основних положень Болонського процесу, що створює можливості для особистісного розвитку, розвитку міжнародного співробітництва між фізичними особами й установами, покращення якості вищої освіти і наукової діяльності та сприяння Європейському виміру в освіті [9]. Починаючи з 1999 року, було досягнуто значного прогресу у цьому питанні, проте ще залишається чимало проблем, однією з них є відсутність достовірних та порівняльних даних з моніторингу прогресу мобільності за останні роки. Також існують певні об'єктивні та суб'єктивні перешкоди щодо мобільності викладачів і студентів, серед яких невизначені питання імміграції, недостатнє фінансування, негнучка система допомоги, різний академічний календар, труднощі, пов'язані з тимчасовою перервою у роботі, відсутність заохочення, мовний бар'єр, брак інформації тощо. З метою вирішення зазначених проблем було створено координаційну групу, мета якої полягає у координації діяльності із супроводу у сфері мобільності. Учасниками цієї групи стали фахівці із Вірменії, Албанії, Австрії, Бельгії, Хорватії, Франції, Німеччини, Угорщини, Мальти, Чорногорії, Португалії, Росії та Іспанії. Але більшість заходів має виконуватися на національному та інституціональному рівні, проте вони можуть підтримуватися різним чином на міжнародному рівні.

У Національному звіті України “Про впровадження положень Болонського процесу” визначено заходи, яких було вжито для усунення перешкод мобільності студентів та сприяння повному використанню програм мобільності. Наприклад, спрощено переве-

дення студентів з одного вищого навчального закладу до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на наступному циклі в іншому університеті. Ключовою ідеєю документа стало положення про те, що міжнародній академічній мобільності значною мірою сприяють двосторонні договори обміну студентами [5].

Показником міжнародної академічної мобільності є контингент іноземних студентів в Україні та українських студентів за кордоном. Наприклад, у 2005/2006 навчальному році в Україні здобували вищу освіту 35 тисяч іноземців і близько 20 тисяч молодих українців проходили навчання та стажування за кордоном, що включало в себе частковий курс навчання, повний курс навчання, дослідницьку роботу, стажування, мовні курси тощо. Цей кількісний показник має стійку тенденцію до зростання в останні роки, оскільки цікавість до отримання якісної освіти у найпрестижніших світових університетах в українських студентів лише підвищується.

В Україні до останнього часу не існувало грантів та позик студентам для навчальних поїздок за кордон. Це не було передбачено чинним законодавством держави. Однак нещодавно, згідно з Указом Президента про надання стипендій Президента України талановитим студентам і молодим науковцям для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідних центрах, передбачається виділення п'ятдесяти студентських стипендій щорічно для активізації процесів академічної мобільності.

Підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє:

- стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах;
- укладення міжуніверситетських двосторонніх угод з обміну кадрами;
- створення спільних із провідними європейськими університетами програм підготовки фахівців;
- виконання спільних наукових програм із провідними університетами європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу.

Для підвищення привабливості Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та співробітництва з іншими частинами світу проводяться регіональні та міжнародні конференції, семінари, симпозіуми з проблем імплементації Болонського процесу у вищу освіту України. Щорічно в Україні відбувається понад 20 таких заходів. Запроваджено навчальні програми провідних європейських університетів. Заохочується проведення в українських університетах курсів із європейських студій [4].

Отже, до пріоритетних завдань на майбутнє відноситься, насамперед, забезпечення мобільності студентів і професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі. У цьому контексті міжнародні академічні програми є невід'ємною частиною впровадження засад Болонської системи освіти у вітчизняну вищу школу. Саме завдяки ним студенти, випускники ВНЗ, аспіранти та викладачі мають унікальну можливість брати участь у конкурсах на здобуття стипендій для навчання або стажування в університетах за кордоном.

Однією з таких міжнародних освітніх програм у вищій освіті України є Еразмус-Мундус (ERASMUS-MUNDUS) – програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти. Навчальна програма ERASMUS-MUNDUS, яка розрахована на студентів ВНЗ та науковців, була започаткована Європейським Союзом для України, Молдови і Беларусі, а також інших країн, які не входять до ЄС. У межах цієї програми студенти старших курсів і науковці з цих країн можуть отримувати стипендії від Європейського Союзу для продовження свого навчання або проведення наукових досліджень у країнах ЄС. Ця програма охоплює близько 100 навчальних магістерських курсів найвищої академічної якості. Близько 5 тисяч студентів мають змогу отримувати гранти для навчання за цими магістерськими курсами і більше 4 тисяч студентів з країн ЄС, які беруть участь у цих курсах, зможуть поїхати на навчання до третіх країн. Програмою ERASMUS-MUNDUS передбачено підтримку близько 100 партнерств між магістерськими курсами ERASMUS-MUNDUS та вищими навчальними закладами у третіх країнах.

Ця академічна програма спрямована на посилення співпраці у сфері вищої освіти на міжнародному рівні – через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів, забезпечуючи студентів і науковців з усього світу можливістю отримати ступінь магістра у європейському університеті, а також через заохочення поїздок європейських студентів і науковців до третіх країн.

Першочерговим завданням програми є покращення якості та привабливості європейської вищої освіти у світі. Через підтримку міжнародної мобільності науковців і студентів програма ERASMUS-MUNDUS має на меті краще підготувати її учасників з європейських та партнерських країн до активної діяльності і співпраці у сучасному глобальному суспільстві, яке ґрунтується, насамперед, на знаннях. Програма почала впроваджуватись у 2004-2005 навчальному році та складається з чотирьох компонентів:

1. Магістерські курси ERASMUS-MUNDUS: високоякісні інтегровані магістерські курси, що пропонуються об'єднанням (консорціумам) щонайменше трьох університетів у щонайменше трьох різних країнах Європи.

2. Стипендії ERASMUS-MUNDUS: надання стипендій висококваліфікованим студентам старших курсів і науковцям з усього світу.

3. Партнерство: магістерські курси також передбачають можливість для встановлення партнерства з вищими навчальними закладами третіх країн, що покликане забезпечити високу мобільність студентів старших курсів і науковців з країн ЄС, які братимуть участь у магістерських курсах ERASMUS-MUNDUS.

4. Підвищення привабливості європейської вищої освіти: підтримуються через заходи, що сприяють зростанню престижу, наочності та доступності європейської вищої освіти, а також її подальшої інтернаціоналізації, зокрема що стосується взаємного визнання кваліфікацій між країнами Європи та третіми країнами.

Програма відкрита для: 27 країн ЄС (1 категорія), країн-кандидатів на вступ до ЄС (2 категорія), країн Європейського економічного простору та Європейської асоціації вільної торгівлі (3 категорія країн), інших третіх країн.

Магістерські курси ERASMUS-MUNDUS розраховані на три перші категорії країн, тоді як стипендії пропонуються студентам і науковцям з усіх третіх країн.

З 2007 року Європейська Комісія (ЄК) запровадила ще одну модальність програми ERASMUS-MUNDUS: “Вікно для зовнішньої співпраці”, ініційовану Офісом “Євро-Допомога” – з метою посилення співробітництва у сфері вищої освіти між Європейським Союзом та третіми країнами через систему мобільності, направлену на обмін студентами та вченими, а відтак обмін знаннями і навичками на рівні вищої освіти. У межах нового компонента Європейська Комісія фінансує програму обміну студентами 1-3 курсів як різновид мобільності між європейськими університетами, що охоплені програмою ERASMUS-MUNDUS, та університетами третіх країн, в тому числі і України. Також в рамках цього компонента будуть фінансуватися проекти з обміну за участю змішаних консорціумів європейських університетів та університетів третіх країн шляхом надання грантів на покриття:

- витрат на організацію мобільності студентів та викладацького складу вищих навчальних закладів;
- витрат на індивідуальну мобільність окремих студентів і викладачів [8].

У межах міжнародних академічних програм SOCRATUS та ERASMUS-MUNDUS протягом 5 останніх років у Запорізькому національному університеті працює освітній проект підготовки магістрів з соціальної інклюзії (включення) за європейськими стандартами. Згідно з підписаною в м. Тімішуарі (Румунія) у червні



2004 року домовленості про співпрацю щодо підготовки фахівців європейського рівня у галузі соціальної роботи та соціального включення між консорціумом європейських університетів і Запорізьким державним (тоді ще) університетом в межах освітньої програми Сократ (SOCRATUS), останній включено до участі в програмі “Європейські перспективи соціальної інклюзії” (“European Perspectives of Social Inclusion”). До складу консорціуму увійшли 13 університетів з 10 країн Європи: Hochschule Magdeburg-Stendal – University of Applied Sciences (Німеччина); Universitatea “AL. I. Cuza”, Iasi (Румунія); Universidade do Porto (Португалія); Universidade Tecnica de Lisboa (Португалія); Edge Hill University College (Великобританія); Eotvos Lorand University of Science, Budapest (Угорщина); Karlstad Universitet (Швеція); University of Braga (Португалія); University of Debrecen (Угорщина); University of Lillehammer (Норвегія); University of Nijmegen (Нідерланди); University of Tallinn (Естонія); West University of Timisoara (Румунія).

Таке запрошення до академічної співпраці з університетами країн-членів Євросоюзу вищого навчального закладу України було унікальним та почесним. Воно підкреслювало великий досвід і високу кваліфікацію спеціалістів університету, які готують соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів.

Навчання за цією програмою дозволяє студентам отримати найсучаснішу інформацію про нові напрямки соціальних наук та практики щодо галузей перспективного розвитку соціальної сфери європейських країн, порівняльної соціальної політики країн Європи, теорій соціальних змін, інтервенцій, а також соціального виключення певних груп населення тощо.

Особливий інтерес у слухачів викликає те, що 6 основних модульних курсів програми викладаються фахівцями міжнародного рівня, професорами університетів-партнерів. Базові підручники також написані ними і видані всесвітньо відомим видавничим домом Peter Lang. Кожного студента забезпечено повним пакетом підручників з усіх дисциплін.

Робочою мовою програми є англійська, оскільки міжнародний диплом магістра та висока освітня кваліфікація вимагає від сучасного спеціаліста знання однієї, а бажано, й декількох іноземних мов. Отже, це надає слухачам об’єктивної можливості удосконалення знань англійської мови професійного спрямування та виведення володіння нею на новий якісний рівень.

Навчальний курс у європейській магістратурі розраховано на 2 роки (система 3 + 2) та передбачає отримання магістрантами 90 європейських кредитних одиниць. Кількість першої групи студентів програми (2005-2007 н.рр.) склала 13 осіб, а другої (2007-

2009 н.рр.) – 14 осіб, що дозволило активно застосувати індивідуальний підхід та ефективне наукове керівництво процесом підготовки кожного студента з боку вітчизняних і закордонних професорів.

Протягом перших двох семестрів магістранти відпрацьовують 6 основних (обов'язкових для студентів всіх університетів-учасників проекту) модулів за наступною проблематикою:

- Методи дослідження в соціальних науках.
- Етика та соціальна справедливість.
- Теорії соціальної дискримінації (виключення).
- Соціальний простір сучасної Європи.
- Порівняльна соціальна політика країн Європи.
- Теорії інтервенцій та соціальних змін.

Кожний курс розраховано на 25 академічних (аудиторних) і 75 годин самостійної роботи студентів. Ці модульні курси в Запорізькому національному університеті викладаються професорами з Німеччини, Угорщини, Естонії, Португалії, Швеції, Нідерландів та України.

Якість змісту програми, яка пройшла акредитацію у Німеччині за поданням Магдебурзького університету соціальних і прикладних наук Магдебург-Штендаль та отримала найвищий четвертий рівень, застосування новітніх методів і технологій викладання відзначається та позитивно оцінюється магістрантами ЗНУ, які після завершення інтенсивного курсу навчання за кожним з модулів заповнюють оціночні бланки щодо його якості й успішності обраної викладачем технології навчальної комунікації. Завершувалася робота з модуля виконанням самостійного завдання у формі есе, проведенням дослідження, створенням соціального проекту тощо. Роботи для перевірки та оцінювання надсилаються викладачеві, який читав певний модульний курс. За успішне виконання індивідуальної роботи з основного модуля магістрант отримує від 3 до 6 кредитів (ECTS) відповідно. Основні модульні курси спрямовано, насамперед, на розкриття та вивчення багатого європейського досвіду щодо соціального включення та максимальної інтеграції у соціальний простір категорій людей, які мають певні труднощі в процесі соціалізації та адаптації в суспільстві.

Окрім цього, велика кількість академічних годин (150 лише аудиторних) відводиться для вивчення додаткових курсів за обранням магістрантів. Моніторинг вибору студентів визначив додаткові модульні курси, які в третьому семестрі викладаються доцентами факультету соціальної педагогіки і психології ЗНУ:

- Європейські перспективи соціальної роботи з людьми, які мають особливі потреби (6 кредитів).

- Європейські перспективи соціальної роботи з літніми людьми (6 кредитів).
- Європейські перспективи соціальної роботи з наркозалежними (6 кредитів).

Це було обумовлено як інтересом магістрантів, так і нагальною необхідністю підготовки ефективних соціальних працівників для роботи з вищезазначеними категоріями населення, що дозволить поступово змінювати ситуацію в нашій країні на краще, крок за кроком наближати Україну до європейських гуманістичних моделей соціального розвитку суспільства [1].

Викликав великий інтерес магістрантів і той факт, що програма надає можливості прослухати курс за вибором у будь-якому з університетів-учасників проекту. Спектр напрямів таких модульних курсів у програмі є досить широким – “Європейські перспективи соціальної роботи з мігрантами; хронічно хворими людьми; бідними; психічно хворими людьми; людьми, які знаходяться або щойно звільнилися з місць позбавлення волі; людьми – жертвами насильства” тощо.

Згідно з графіком навчального процесу у даному проекті 6 запорізьких студентів у різні роки відвідали університет м. Порто (Португалія) з метою вивчення модульного курсу “Європейські моделі соціальної роботи з бідними та бідністю”, а 3 португальських студенти прослухали в українському університеті-партнері модульний курс “Європейські перспективи соціальної роботи з людьми, які мають особливі потреби”, який викладали у бінарному режимі професор Магдебурзького університету соціальних і прикладних наук Магдебург-Стендаль і доцент Запорізького національного університету.

Під час перебування у Португалії та Україні магістранти відвідали різні соціальні інституції з метою знайомства з методами та технологіями роботи соціальних працівників з відповідними категоріями клієнтів щодо їхнього соціального включення, провели польові дослідження на базі цих соціальних установ, отримали цінну фактичну інформацію, яка була використана ними при написанні магістерських дисертацій. Вони брали активну участь у всіх видах групової роботи, підготовці та здійсненні презентації соціальних проектів щодо роботи з бідними людьми та інвалідами за стандартами соціальної політики та соціальної роботи країн-членів Євросоюзу. Ця робота здійснювалася також спільно з норвезькими студентами, які на той час перебували у Португалії. За результатами навчання магістрантами були написані модульні роботи з метою отримання оцінок і кредитів згідно академічних вимог проекту [7].

Особливої значущості процес таких академічних обмінів, з нашої точки зору, набуває в контексті наукових, навчальних і неформальних контактів між студентами різних країн, що відповідає завданню створення єдиної Європи та спільного європейського навчального простору. Відзначаючи важливу роль такої діяльності, студентам із Запоріжжя надали підтримку та допомогу співробітники Посольства України в Португалії та особисто Посол України в Португалії пан Ростислав Троненко. Було зазначено, що такі обмінні процеси виявилися ефективними й доцільними у сфері встановлення дружніх і продуктивних наукових стосунків, адже вони спрямовані на користь вирішення проблем соціального включення в країнах Європи.

Програма “Європейські перспективи соціальної інклюзії” виявилася цікавою не тільки своїм змістом, але й новими стратегіями викладання та навчання. Прогресивний підхід до викладання передбачає рівну відповідальність викладачів і студентів за результати навчання; незалежність та ініціативу студентів у процесі набуття знань при партнерському науковому керівництві т’юторів; активну, самостійну науково-дослідну роботу; написання курсових і магістерських дисертацій; консультування студентів і супервізію їхніх робіт європейськими професорами; мультимедійні конференції за участю студентів – учасників програми.

Форми навчання у Європейській магістратурі вміщують лекції, семінари, практичні заняття, інтерактивне централізоване навчання з використанням системи Internet та елементів дистанційного навчання, відео-конференції, спілкування між студентами різних країн-учасників програми, мобільність учасників проекту щодо прослуховування модульних курсів за вибором в інших університетах-партнерах, дослідницькі проекти у галузях соціального включення та дискримінації певних груп населення, групову роботу. До форм контролю знань, умінь та навичок відносяться наукові письмові роботи, тести, контрольні завдання, магістерська дисертація, наукове керівництво якою здійснюють викладачі Запорізького та закордонних університетів [6].

З огляду на те, що безумовно цінністю програми є мобільність студентів і викладачів, проект передбачає та реалізовує їх взаємні візити до університетів-партнерів з метою викладання та відвідування модульних курсів, участі у науково-практичних конференціях та проведення наукових досліджень з проблематики магістерських дисертацій. Доцент Запорізького національного університету набула можливості апробувати новий навчальний модуль “Методи дослідження у соціальних науках”, викладаючи його в університетах Таллінна (Естонія), Карлштада (Швеція), Ліллегамера (Норвегія).

8 студентів проекту здійснили подорожі до партнерських університетів м. Яси (Румунія), Таллінну (Естонія), Наймегену (Голландія), Магдебургу (Німеччина) з метою проведення досліджень та накопичення матеріалів для підготовки та написання магістерських робіт [7].

Навчання у програмі завершується написанням магістерських дисертацій (30 кредитів) під керівництвом викладачів ЗНУ при супервізії (науково-консультативному супроводі) цих робіт професорами з європейських університетів – учасників проекту.

Отриманий Сертифікат європейського зразку забезпечує випускникам можливість продовжувати освіту в будь-якому з європейських університетів-партнерів програми, а також не потребує підтвердження за кордоном при наявності бажання працювати за фахом у всіх країнах – учасницях проекту, оскільки його акредитовано в Європі. Кваліфікація володарів Європейського Магістерського Диплому дозволить випускникам відігравати ключову роль у здійсненні допомоги людям в процесі їх самоорганізації та продуктивного включення у суспільство, а також стати конкурентоздатними фахівцями на світовому ринку професіоналів.

За результатами впровадження міжнародного магістерського проекту у практику навчання українських магістрантів і загального науково-практичного співробітництва представників університетів консорціуму у 2009 році було видано спеціальну монографію “Від Болоньї до Запоріжжя: академічні шляхи до інклюзивної Європи”, що стало певним підсумком 10-річного терміну плідної співпраці європейських та українського університетів у справі підготовки фахівців міжнародного рівню у галузі соціальних наук [1].

Отже, участь вітчизняного вишу у міжнародній академічній програмі підготовки магістрів у галузі соціальної інклюзії сприяла суттєвому збагаченню досвіду щодо інноваційних форм взаємодії викладачів і студентів, ознайомленню із запровадженням передових європейських освітніх технологій у навчальний процес українського університету, надала студентам і викладачам можливості підвищити рівень своєї обізнаності у новітніх напрямках професійної підготовки спеціалістів за кордоном і суттєво підвищити рівень педагогічної майстерності викладачів Запорізького національного університету у процесі викладання в межах зазначеного проекту в Україні та за кордоном.

Продовжуючи всебічне вивчення проблеми інтеграції міжнародних академічних проектів у освітній простір України, ми поставили собі за мету дослідити соціально-психологічні фактори, які створюють перепони для активної участі вітчизняних фахівців

системи вищої освіти та студентів українських вишів у процесах академічної мобільності.

### **Список використаних джерел**

1. Бльомерс В., Романенкова Л. Від Болоньї до Запоріжжя: академічні шляхи до інклюзивної Європи: Монографія. – Запоріжжя: Вид-во ЗДМУ, 2009. – 340 с.
2. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті приєднання до Європейського простору вищої освіти: Монографія / За ред. В.М. Бебика. – К.: МАУП, 2004. – 200 с.
3. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації: Навч. посібник / Головка В.О. та інші. – Харків: Еспада, 2009. – 304 с.
4. Коваленко О. Один з принципів Болонського процесу – мобільність студентів у Європейському просторі. – Освіта України. – 2006. – 20 січня (№ 5). – С. 5.
5. Основні засади вищої освіти України. Ч.4 / За ред. І.О. Вакарчука. Упоряд.: В.Д. Шинкарук, Я.Я. Болюбаш, І.І. Бабін. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 173 с.
6. Пащенко С.Ю. Європейські стандарти методичної та психолого-педагогічної підготовки магістрів. – Вища освіта України. Теоретичний і науково-методичний часопис. – К.: Вид-во КНУ. – Т.1. – Додаток 3. – 2008.
7. Пащенко С.Ю., Романенкова Л.О. Запорізький національний університет у контексті європейського освітнього простору. – Вісник ЗНУ; Серія “Педагогічні науки”. – 2007. – № 2. – С. 130-138.
8. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process, EURYDICE. – Brussels, 2007.
9. [http://www.bmbf.de/pub/London\\_Communique\\_Bologna\\_e.pdf](http://www.bmbf.de/pub/London_Communique_Bologna_e.pdf)

The article is devoted to the problem of the Ukrainian higher education integration into the European and worldwide educational space through the participation of the professors and students of the Ukrainian Higher Educational Establishments in the processes of academic mobility inside international academic projects.

**Keywords:** integration, international academic projects, mobility, higher school, students, lecturers, Bologna process, European academic space, international academic program ERASMUS-MUNDUS, mastery, social inclusion.

*Отримано: 2.03.2010*

## Синдром дефіциту уваги та гіперактивності як медико-психологічна проблема

Розглянуто питання особливостей перебігу синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), його діагностики та корекції в Європі та США. Окреслено проблеми вчасного виявлення та комплексної корекції СДУГ в Україні. Визначено роль психологічної служби системи освіти в ранній діагностиці та своєчасній корекції захворювання.

**Ключові слова:** гіперактивність, імпульсивність, розлад уваги, синдром дефіциту уваги та гіперактивності, поведінка.

Рассмотрены особенности протекания синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), его диагностики и коррекции в Европе и США. Очерчены проблемы своевременного обнаружения и комплексной коррекции СДВГ в Украине. Определена роль психологической службы системы образования в ранней диагностике и своевременной коррекции заболевания.

**Ключевые слова:** гиперактивность, импульсивность, расстройство внимания, синдром дефицита внимания и гиперактивности, поведение.

**Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психічне здоров'я та психологічне благополуччя є фундаментальними складовими життя дитини, що дозволяють їй розкрити свій життєвий потенціал, стати соціально активними громадянами. Синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) є однією з основних проблем дитячої психіатрії в Європі та світі, успішність вирішення якої багато в чому визначає стан психічного здоров'я дитячо-підліткової популяції. З 60-х років в країнах Євросоюзу та США створювалась і до теперішнього часу вибудована струнка цілісна система медичної, психологічної та педагогічної допомоги дітям із СДУГ.

Ця система побудована на принципах доказової медицини, глибокої поваги до прав та особливих потреб таких дітей і спрямована на їхню повну соціальну, в тому числі шкільну реінтеграцію.

Проблема діагностики та корекції синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) досить широко досліджена та висвітлена в зарубіжній науковій і популярній літературі країн Європи, США, але недостатньо – в Україні.

Національний координатор програми Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) "Психічне здоров'я" І. А. Марценковський на засіданні робочої групи Міністерства охорони здоров'я України з розробки вимог до програмно-цільового обслуговування дітей з найбільш поширеними формами психічних розладів, вказуючи на недоліки офіційної статистики Міністерства охорони здоров'я України стосовно відсутності інформації з означеного питання, заявив, що Міністерство охорони здоров'я не в змозі самостійно вирішити проблему охорони психічного здоров'я дітей із СДУГ, через неможливість надання ефективної допомоги цим дітям без урахування їх особливих потреб, пов'язаних з освітою. Він вважає, що без допомоги психологічних служб системи освіти цю проблему вирішити вкрай складно [8].

На даний момент у розвинених країнах СДУГ реєструється в 24% -40% школярів, проте в Україні досі відсутні епідеміологічні дані щодо поширеності СДУГ серед дітей.

Більш активно проводяться дослідження та докладаються зусилля до визначення шляхів корекції СДУГ в галузі медицини. В той час як психолого-педагогічний аспект проблеми досліджено недостатньо [2]. Проте, на нашу думку, саме практичним психологам дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів надається важлива першочергова роль у ранньому виявленні та подальшій корекції поведінки дітей із СДУГ.

Масові дослідження поширеності СДУГ серед дитячого населення України досі не проводилися, як і не створено цілісної мультимодальної програми корекції поведінки дітей з цим діагнозом, в якій були б враховані особливості розвитку психічних складових (увага, пам'ять, інтелект), використані нейропсихологічні прийоми їх розвитку; рівень соціалізації дитини, дитячо-батьківські стосунки в сім'ї, індивідуальні особливості дитини; соціальне середовище, в якому перебуває дитина в дошкільному навчальному закладі, в школі, в сім'ї, на вулиці тощо.

В Україні відсутні програми психологічної корекції поведінкових розладів, (які є ефективними при корекції поведінкових розладів, асоційованих із СДУГ) за місцем проживання чи навчання дітей з поведінковими розладами.

Отже, проблема психологічної діагностики СДУГ та побудови мультимодальної діагностичної та корекційної програм можна віднести до числа актуальних, теоретично та практично значимих завдань.

**Мета дослідження.** Проаналізувати основні підходи до вивчення СДУГ, окресливши роль і значення психологічної служби системи освіти в діагностиці та корекції цього захворювання.



**Методи дослідження:** аналіз і узагальнення наукової та науково-популярної літератури щодо особливостей перебігу СДУГ, методів його діагностування та шляхів корекції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В 2004 р. Всесвітня асоціація дитячої та підліткової психіатрії та суміжних професій (ІАСАРАР) визнала розлад з дефіцитом уваги та гіперактивністю (РДУГ) проблемою номер один у сфері охорони здоров'я дітей та підлітків. За результатами міжнародних досліджень, ініційованих Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), було встановлено, що його поширеність коливається у різних країнах світу в діапазоні від 3 до 20%. За оцінками Американської асоціації психіатрів, РДУГ маніфестує у 4-12% дітей у віці від 6 до 12 років. Це означає, що кожна тридцята дитина шкільного віку має значні проблеми зі шкільною адаптацією, зумовлені дефіцитом уваги, імпульсивністю чи гіперактивністю [8].

В 1978 році в МКБ-9, а в 1980 в DSV – 3 СДУГ у дітей був вперше відокремлено як самостійний діагноз. При описі СДУГ у дітей в літературі часто зустрічається велика кількість термінів, що пояснюється в основному тим, що симптоматика захворювання дуже різноманітна, а термін, як правило, – виступає віддзеркаленням спеціальності автора. Проте всі автори сходяться в одному – такий стан існує, відзначається збільшення кількості захворювань на нього, його необхідно діагностувати, коректувати, а при необхідності – лікувати.

СДУГ – це комплексний хронічний розлад мозкових функцій, який виявляється в різних сферах функціонування і поведінки. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (мінімальна мозкова дисфункція, синдром рухової розгальмованості, синдром гіперактивності, гіперкінетичний синдром, гіпердинамічний синдром) є дуже поширеним розладом дитячого віку та виступає складною та вельми актуальною мультидисциплінарною проблемою [10].

На даний момент СДУГ виступає як найбільш поширений поведінковий розлад у дитячому віці, який характеризується тріадою симптомів: розладами уваги, гіперактивністю, імпульсивністю. Ці симптоми ведуть до порушень адаптації, що проявляється в різних ситуаціях і обстановці, незважаючи на відповідність рівня розумового розвитку дитини нормальним віковим показникам [3]. Крім перерахованих симптомів, багато авторів вказують на властиві даному синдрому агресивність, негативізм, впертість, неправдивість, а також низьку самооцінку (І. П.Брязгунов, Е. В.Касатікова, 2001, 2002, Л. О.Бадалян, 1993).

Симптоми СДУГ, як правило, починають помічати у дитини, починаючи з 3-4 річного віку, і завжди – до 7 років. Проте, коли така

дитина стає старшою та починає відвідувати школу, у неї виникають додаткові труднощі, оскільки шкільне навчання висуває нові більш високі вимоги до особистості дитини і його інтелектуальних можливостей. Ці характеристики проявляються у всіх ситуаціях і не змінюються з часом [15].

За результатами останніх досліджень, частота проявів СДУГ зростає з кожним роком. Доктор медичних наук, доцент кафедри дитячої неврології Російського державного медичного університету Н. Н. Заваденко пов'язує тенденцію зростання проявів СДУГ з поліпшенням його діагностики [10].

В походженні СДУГ грають роль генетичні механізми, несприятливі фактори у перебігу вагітності та пологів (недоношеність, хронічна гіпоксія плоду, внутрішні інфекції), психосоціальні фактори [13].

Більшість досліджень свідчать про наявність гендерних відмінностей. Так серед хлопчиків розлад зустрічається в 2-3 рази частіше, ніж серед дівчаток. На думку авторів, висока частота симптомів захворювання у хлопчиків може бути обумовлена більш високою вразливістю плоду чоловічого роду по відношенню до патогенетичних впливів під час вагітності і пологів [9, с.13]. А.Л.Сиротюк, не заперечуючи гендерної залежності, говорить, що дівчаткам властива інша, особлива форма розладу без гіперактивності. За даними І. П. Брязгунова і О.В. Касатикової, отриманими в ході дослідження 5300 дітей старшої і підготовчої груп дитячих садків, поширення розладу складає 20%, і відмінності за частотою захворювання серед хлопчиків і дівчаток не спостерігається зовсім [1].

Відомо, що у США гіперактивних дітей 4-20%, у Великій Британії – 1-3%, в Італії 3-10%, в Китаї – 1-13%, Австралії – 7-10% (Н. Н.Заваденко, 2000). Такі варіювання в статистиці пов'язані по-перше з міждисциплінарним характером досліджень СДУГ, по-друге з дозвільними можливостями основних тестів і методів діагностики захворювання.

Проблема діагностування та поведінкової корекції дітей, котрі страждають на СДУГ, є однією з найдосліджуваних у Європі та США. Ряд зарубіжних вчених досліджували її та суміжні проблеми, що виникають при цьому захворюванні: Н.Н.Заваденко, І.П. Брязгунов, О. В. Касатикова, Г. Моніна, О. Лютова-Робертс, Л. Чутко, О.І. Політика, О. В. Єфименко, О. Романчук, Є. Суковський та інші.

Так Н. Н.Заваденко, (2000), досліджуючи ГРДУ в дитячому віці, прийшов до висновку, що когнітивні та поведінкові розлади притаманні дитячій популяції, зберігаються майже у 70% підлітків

та більш ніж у 50% дорослих, котрим в дитинстві було встановлено діагноз СДУГ [9]. Додаткові складнощі внутрішньосімейної, шкільної і соціальної адаптації у дітей із СДУГ можуть бути пов'язані із формуванням супутніх (чи коморбідних) розладів, які часто розвиваються на фоні СДУГ як основного захворювання.

Визначено, що тривалі прояви неухважності, імпульсивності та гіперактивності, провідних ознак СДУГ, часто ведуть до формування девіантної поведінки (І. П.Брязгунов, Е.В.Касатикова, 2001, Н.Н.Заваденко, 2000, В.Г.Кондратенко, 1998). В підлітковому віці у гіперактивних дітей рано розвивається потяг до алкоголю, наркотиків, що також сприяє розвитку делінквентної поведінки (І.П.Брязгунов, Е.В.Касатикова, 2001, Л.С.Чутко).

За матеріалами експертної комісії по СДУГ в Росії визначено, що за кордоном для діагностики СДУГ використовують опитувальники, які ґрунтуються на DSM – IV. В Росії – з психологічних методів використовуються, в основному, методики, спрямовані на дослідження сфери уваги (коректурна проба Bourdon-Vos; тест “кодування” з методики Векслера та тест Струпа), для оцінки вищих психічних функцій – нейропсихологічна методика А. Р. Лурія, адаптована для дитячого віку.

Діагностичний процес при СДУГ, який ґрунтується на DSM – IV, має декілька базових цілей: встановити діагноз СДУГ, коморбідних розладів; дослідити ситуацію в контексті сім'ї та соціального середовища (внутрішню та зовнішню інтраперсональну динаміку, наявність психотравмуючих факторів і захисних ресурсних чинників). Утім, встановлення діагнозу та досягнення розуміння ситуації через призму біопсихосоціальної моделі є не єдиними цілями діагностичного процесу. Іншою, надзвичайно важливою його метою є встановлення терапевтичної взаємодії з сім'єю та дитиною, встановлення партнерських стосунків, досягнення спільного бачення проблем, цілей і формування відповідного плану дій.

Діагностика СДУГ має передбачати:

- первинний скринінг вчителями та психологами загальноосвітніх шкіл, корекційними педагогами;
- первинну діагностику лікарями ланки первинної медичної допомоги дітям, дитячими неврологами;
- заключну діагностику дитячими лікарями-психіатрами;
- за потреби – психофізіологічне та нейропсихологічне обстеження.

Базовим методом діагностики СДУГ є клінічне інтерв'ю з батьками та дитиною, за результатами якого встановлюється відповідність виявлених клінічних симптомів діагностичним

критеріям МКХ-10. Оцінювання симптомів СДУГ можна проводити за допомогою оціночних шкал: Коннерса, оцінки розвитку та благополуччя дитини (The Development and Well-Being Assessment – DAWBA), контрольної таблиці дитячої поведінки (Child Behavior Checklist – CBCL), анкетного опитувальника сильних і слабких особливостей дитини (Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ), DSM-IV-TR. Для оцінювання порушень уваги (неуважності) та вольового контролю над мисленням, поведінкою і потягами (імпульсивності) при СДУГ можна використовувати лабораторні психофізіологічні тести: тест на функції уваги з безперервним виконанням (Continuous Performance Test), тест із стоп-завданням (Test with a feet-task).

Метою попередньої діагностики є виявлення дітей з розладами уваги та гіперактивністю у дошкільних та шкільних закладах, оцінювання їх особливих потреб, пов'язаних з групою первинної підтримки та освітою. Попередня діагностика порушень уваги, рухової активності та вольового контролю над мисленням, поведінкою та потягами. Попередня діагностика розладів уваги та гіперактивності у дітей дошкільного віку має здійснюватися корекційними педагогами, у дітей шкільного віку – вчителями та психологами закладів освіти. Діагностика проводиться шляхом оцінювання дітей за батьківським та вчительським протоколами шкали Коннерса; дослідження їх академічних проблем із встановленням специфічних затримок розвитку мови, шкільних навичок, рухових функцій; дослідження функціонування груп первинної підтримки [7].

Діагностичні критерії СДУГ за Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (МКХ-10) більш жорсткі, ніж СДУГ за діагностичним та статистичним керівництвом за психічними розладами IV перегляду (DSM-IV-TR). Отже, СДУГ, діагностований за критеріями МКХ-10, відповідає тяжкій комбінованій клінічній формі СДУГ за DSM-IV-TR.

В Україні до недавнього часу існування проблеми СДУГ не визнавалося, особливі потреби таких дітей, пов'язані, насамперед із шкільним навчанням, ігнорувалися. В 2001 р. в Україні проживало 10 млн дітей. Якщо користуватися критеріями МКХ-10 і вважати, що показник захворюваності на СДУГ коливається в межах 1-2%, то в Україні на той час мали проживати від 100 до 200 тис. дітей з цим розладом. У разі оцінки за критеріями DSM-IV-TR та можливої поширеності СДУГ у 5-9% дітей ми отримаємо цифру 500-900 тис. осіб шкільного віку з особливими потребами, зумовленими дефіцитом концентраційної функції уваги.

Близько 60% дітей зі СДУГ мають значні проблеми зі шкільною адаптацією, понад 32% завчасно припиняють освіту чи переводяться на індивідуальне навчання. У підлітків із СДУГ значно частіше зустрічаються випадки небажаної вагітності, вдвічі збільшується ризик формування залежності від алкоголю, наркотичних речовин, тютюну, у 4 рази зростає ймовірність травматизації. У 70-80% хворих симптоми СДУГ зберігаються і в дорослому віці, насамперед порушення уваги та імпульсивність.

В нашій країні відсутні спеціалісти, які мають підготовку в галузі СДУГ, немає програм дієвого психосоціального втручання для дітей з поведінковими розладами в школі та в середовищі за місцем проживання, відсутні дитячі психотерапевти. Психіатрична служба країни не має жодної медичної програми, спрямованої на запобігання та корекцію асоціальних поведінкових розладів у школярів. Увага сучасного українського суспільства до медичних, педагогічних, корекційних і соціальних проблем дітей із СДУГ недостатня. Організація медико-соціальної допомоги цим дітям в Україні не відповідає стандартам, прийнятим у світі [7].

Практичну допомогу дітям із СДУГ в Україні надають лише в Львівському навчально-реабілітаційному центрі "Джерело" [11].

В багатьох країнах профілактику СДУГ розглядають як ефективний засіб у боротьбі з підлітковою злочинністю. Поряд з тим, ще в 1910 році на третьому зїзді російських психіатрів В.М.Бехтерев відзначав в своєму докладі щодо нервово-психічного здоров'я населення, що в країні відсутні дані про поширеність психоневрологічної патології серед дітей. В 1930 році у Москві вперше підрахували, що з тієї кількості дітей, які зверталися за психоневрологічною допомогою, більше половини мали межові стани. А в 1940 році медики відзначили, що на першому місці за поширеністю у дітей серед психоневрологічних розладів стоїть СДУГ [15].

При аналізі літератури корекційного спрямування виявлено, що найбільш висвітленими виявилися питання проявів і корекції цього синдрому на поведінковому та когнітивному рівнях, наголос в психокорекції робиться в цьому напрямі.

Сучасні напрями розвивальної та психокорекційної роботи (А.В.Семенович, 2002; Н. М.Пилаева, Т. В.Ахутіна, 1997; Я.Л.Обухов, 1998; Н. Я.Семага, 2000; А. Л.Сиротюк, 2002) опираються на принцип замісної терапії. В Україні повністю відсутні психокорекційні програми, що враховують коморбідність проблем розвитку дитини із СДУГ у комплексі з проблемами в сім'ї, дитячому колективі, особистісних проблеми дорослих, що перебувають поряд із дитиною.

Раннє виявлення СДУГ та невідкладне проведення корекційних заходів з використанням сучасних методів дозволяють досягти значних результатів. Корекція СДУГ має носити комплексний характер та об'єднувати різні підходи, в тому числі методи модифікації поведінки, психолого-педагогічної корекції, психотерапії, а також медикаментозне лікування, яке займає важливе місце в лікуванні СДУГ, проте призначається в тих випадках, коли когнітивні та поведінкові розлади у дитини не можуть бути подолані лише за допомогою немедикаментозних методів [5].

Корекційна робота психолога з гіперактивною дитиною має бути спрямована на вирішення наступних завдань:

1. Здійснювати вчасне комплексне діагностування дитини, яка виявляє симптоми дефіциту уваги та гіперактивності.

2. Нормалізувати соціальне оточення дитини (сім'я, школа, дошкільний заклад, однолітки) та її стосунки з ними (використання поведінкової, сімейної, дитячої психотерапії, індивідуальних і групових форм роботи).

3. Підвищувати рівень обізнаності педагогічних працівників стосовно проявів захворювання та особливостей ефективної взаємодії з дітьми із СДУГ.

4. Підвищити самооцінку, впевненість дитини за рахунок засвоєння нею нових навичок поведінки, досягнення успіхів у навчанні та повсякденному житті. Необхідно визначити сильні сторони особистості дитини та добре розвинені у неї вищі психічні функції з тим, щоб опиратися на них у подоланні труднощів.

5. Підвищити рівень розвитку довільності дитини, прививати їй акуратність, навички самоорганізації, здатність планувати та доводити розпочату справу до кінця.

6. Навчити дитину поважати права оточуючих її людей, контролю над власними вчинками та емоціями, навичок ефективної соціальної взаємодії з оточуючими людьми.

На думку М.Ю.Шевченко [16], організація корекційно-педагогічного процесу повинна відповідати двом обов'язковим умовам:

1. Розвиток і тренування слабких функцій варто здійснювати в емоційно привабливій формі, що значно підвищує сприйняття поставленого навантаження та мотивує зусилля з самоконтролю. Цій вимозі відповідає ігрова форма занять.

2. Підбір таких ігор, котрі, забезпечуючи тренування однієї функціональної здібності, не покладали б одночасного навантаження на інші дефіцитні здібності, оскільки відомо, що паралельне дотримання двох, тим паче трьох умов діяльності викликає у дитини суттєві ускладнення.

Мультимодальна корекційна програма має містити в собі ефективні психотерапевтичні методики, що покращують поведінку дітей за рахунок засвоєння схвалюваних моделей функціонування, відмови від девіантних поведінкових штампів, що, в свою чергу, веде до зменшення психотравмуючих стосунків дитини та її оточення, до гармонізації між ними.

Стосовно дітей дошкільного та молодшого шкільного віку такою методикою є біхевіоральна (поведінкова) терапія, теоретичною базою якої виступає вчення І. П. Павлова про умовні рефлексії та теорія навчання, зокрема принцип систематичного маніпулювання зовнішніми впливами, які підсилюють чи пригнічують певні поведінкові реакції. Звідси можна робити висновок щодо змісту важливої передумови успішного проведення цієї методики, яка складається із сукупності трьох умов: аналізу факторів, що впливають на девіантну поведінку конкретної дитини; формулювання чіткої поведінкової мішені; підбір дієвих стимулів, які будуть виступати як “нагорода” за бажану поведінку чи “покаранням” – за небажану [14; 16].

Аналізуючи вищесказане, варто визнати, що жоден із застосовуваних сьогодні видів терапії не вирішує в повній мірі проблем дитини, оскільки не враховує всі особливості захворювання, яке отримало сьогодні статус психолого-медико-соціальної проблеми.

Отже, проблема дослідження СДУГ в молодшому шкільному віці та побудова мультимодальної корекційної програми відносяться до числа актуальних, теоретично та практично значимих завдань, проте недостатньо висвітлених у теорії та практиці клінічної психології.

**Висновки.** Попередній аналіз наукової та популярної літератури показав, що існує нагальна потреба в розробці мультимодальної діагностичної та корекційної програм, спрямованих на раннє виявлення та корекцію поведінкових, особистісних соціальних та інших розладів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із СДУГ. Дана програма має враховувати діагностичні критерії СДУГ за Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (МКХ-10), індивідуальні особливості особистості дитини, специфіку цінностей сім'ї, рівень соціалізації дитини, особливості навчального закладу, в якому навчається чи виховується дитина тощо.

*Перспективи подальших досліджень.* Планується розробка комплексної діагностичної та корекційної програм (для практичних психологів системи освіти) з метою раннього виявлення та корекції поведінки СДУГ дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із СДУГ.

### **Список використаних джерел**

1. Брызгунов И. П., Касатикова.Е. В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 45 с.
2. Григорьева Е. В. Психологические факторы адаптации детей с ММД к школьному обучению // Сборник научных трудов. – № 2 – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 400 с.
3. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Медицинский совет. – № 2, 2007.
4. Заваденко Н.Н., Суворинова Н. Ю., Григорьева Н.В. Гиперактивность с дефицитом внимания у детей: современные подходы в фармакотерапии. – 2000. – Т. 2, № 2.
5. Заваденко Н.Н. Гиперактивность с дефицитом внимания у детей: диагностика и лечение // Русский медицинский журнал. – Т.14, № 1. – 2006.
6. Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю. Коморбидные расстройства при синдроме гиперактивности с дефицитом внимания у детей // Журнал неврологии и психиатрии. – № 7. – 2007.
7. Марценковський І. А., Бікшаєва Я. Б. та ін. Програмно цільове обслуговування дітей та підлітків з гіперкінетичним розладом. // Медицинская газета “Здоровье Украины”. – № 5 / 1. – 2009.
8. Очеретяная Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей и подростков: проблема родителей или общества? Принципы диагностики, лечения и социальной адаптации детей с СДВГ // Медицинская газета “Здоровье Украины”. – № 23 / 1. – 2008.
9. Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
10. Павлова Ю., Василенко М. Гіперактивність у дітей та можливості її корекції // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – № 4. – 2008.
11. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. – Львів: Джерело, 2008. – 326 с.
12. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
13. Чутко Л. С. Школьная дезадаптация в клинической практике детского невролога: Учебно-методическое пособие. – СПб., 2005.
14. Шевченко М. Ю. Игровая психотерапия при работе с детьми с СДВГ. – <http://www.agar-msk.ru>



15. Синдром гиперактивности с нарушением внимания – в чем его суть и причина? Мнение проф. Ю. Шевченко. – <http://indig-papa.ru>
16. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей и психологов. – М., 1997.
17. <http://centercep.ru>

The question of features of motion of syndrome of deficit of attention and hyperactivity (SDAH) its diagnostics and correction is considered in Europe and the USA. The problem of timely exposure and complex correction of SDAH are outlined in Ukraine. The role of psychological service of the system of education in early diagnostics and timely correction of disease is defined.

**Keywords:** hyperactivity, syndrome of deficit of attention and hyperactivity, behavior, impulsiveness, disorder of attention.

*Отримано: 23.02.2010*

УДК 159.923.33

*Н.І.Пилат*

## **Лояльність персоналу в умовах мотивації професійної діяльності**

В статті здійснено аналіз особистісних чинників та ситуаційних чинників у формуванні лояльності працівника. В дослідженні брали участь працівники державних, приватних і громадських організацій. Результати дослідження виявили, що для працівників з високим рівнем лояльності є характерними наступні мотиваційні чинники – визнання, кар'єрна орієнтація та стабільність місця роботи. В приватних організаціях та організації з ринковою корпоративною культурою рівень лояльності є вищим.

**Ключові слова:** лояльність, мотивація, кар'єрні орієнтації, задоволеність роботою, психологічна атмосфера, організаційна культура.

В статье осуществлен анализ личностных факторов и ситуационных факторов в формировании лояльности работника. В исследовании принимали участие работники государственных, частных и общественных организаций. Результаты исследования обнаружили, что для работников с высоким уровнем лояльности характерны следующие мотивационные факторы – признание, карьерная ориентация и стабильность места работы.

В частных организациях и организации с рыночной корпоративной культурой уровень лояльности является выше.

**Ключевые слова:** лояльность, мотивация, карьерные ориентации, удовлетворенность работой, психологическая атмосфера, организационная культура.

Для будь-якої компанії, що дбає про свою ефективність і довготривалу перспективу розвитку, важливим завданням є формування лояльності персоналу. Така необхідність зумовлена тим, що лояльність працівників є обов'язковою умовою виникнення професійної мотивації в руслі конкретної компанії. Лояльні працівники цінують своє робоче місце саме в цій компанії, вони не тільки самі прагнуть якнайкраще виконати свою роботу, але й спонукають до цього своїх колег.

Важливість феномена лояльності для бізнесу підтверджується як західними, так і вітчизняними дослідниками. За даними американського щорічного довідника WORKUSA Survey, організації з високолояльними співробітниками за три роки принесли своїм акціонерам 112% прибутку, організації з середньою лояльністю співробітників-90% , а з низькими показниками лояльності-76% [3, с.34].

Незважаючи на важливість феномена лояльності та наявність величезної кількості літератури з цього питання, саме поняття “лояльність” трактується по-різному. У широкому тлумаченні лояльність персоналу означає вірність співробітників своїй організації. Лояльний працівник проявляє добровільну активність, спрямовану на інтереси організації [3, с.35]. В англомовній літературі використовуються два терміни: *organizational commitment* і *employee loyalty*. Істотних відмінностей у застосуванні цих понять немає, і вони часто виступають як синоніми або як схожі конструкти. У науковій літературі частіше зустрічається термін *organizational commitment*, в популярній – *employee loyalty*.

На думку відомого російського консультанта К.В. Харського, лояльність визначає очікування, установки працівників та особливості їх робочої поведінки. Лояльні працівники використовують особистісні ресурси для досягнення максимальних результатів роботи, вони готові творчо підходити до вирішення робочих проблем, брати на себе відповідальність, докладати максимум зусиль для досягнення цілей компанії [7].

Л. Г. Почебут розглядає лояльне ставлення працівників до організації, з одного боку, як установку (аттитюд), а з другого як мотивацію людини працювати на користь організації, відстоювати її інтереси в різних сферах бізнесу [5].

Т. Н. Чистякова і Н. В. Мойсеєнко визначають лояльного співробітника як людину, яка ідентифікує себе з організацією. Лояльність персоналу трактується дослідниками як готовність працівника відповідати корпоративним очікуванням та формувати способи поведінки в межах, заданих організацією або керівництвом; стійкість до провокуючої дії ззовні; дотримання раніше прийнятих домовленостей; внутрішнє схвалення організаційних цілей і цінностей, некритичне ставлення до життя в організації [8].

Грунтуючись на даних дослідження, проведеного серед працівників різних компаній, В. Доминяк трактує феномен лояльності персоналу як доброзичливе, коректне, шанобливе ставлення до керівництва, співробітників, їх дій, до компанії в цілому; усвідомлене виконання співробітником своєї роботи відповідно до цілей і завдань компанії і на користь компанії, а також дотримання норм, правил і зобов'язань, включаючи неформальні, стосовно компанії, керівництва, співробітників [3].

На даний час існує кілька концепцій, які розглядають різні види лояльності працівників до організації. Найбільш відомою є концепція, запропонована американськими фахівцями Джоном Мейєром і Наталі Аллен. В основу даної концепції лягли три напрямки: емоційна прихильність до організації; ціна залишення організації; відчуття зобов'язань перед організацією. Д. Мейєр і Н. Аллен описують лояльність як психічний стан або ставлення (установку). Цей психічний стан має три зовсім різні складові, які, у свою чергу, дозволяють говорити про три види лояльності [10]:

- афективну (affective commitment);
- поведінкову (тривала) (continuance commitment);
- нормативну (normative commitment).

*Афективна* складова являє собою ступінь ідентифікації працівника з організацією, його емоційну прихильність і причетність до організації. Працівники, в яких високий ступінь афективної лояльності, мають бажання залишатися у своїй організації зважаючи на позитивні почуття, які вони отримують на роботі: зокрема почуття задоволення від виконання певної роботи, почуття прийняття та згоди з основними цілями й цінностями компанії, прагнення запровадити в життя її місію. Афективна лояльність розвивається у випадку відчуття особистісної значимості та компетентності працівника і на основі організаційної підтримки. Для формування цього виду лояльності велике значення має сприятливий психологічний клімат в організації, позитивна атмосфера, розвинена корпоративна культура. Працівники будуть емоційно прив'язані до організації на основі відчуття того, що організація поводить з ними

чесно й справедливо. Д. Шульц і С. Шульц зробили висновок, що працівники, в яких виражена афективна лояльність мають більший керівний, лідерський потенціал, ніж працівники з поведінковою лояльністю. Проте для працівників, в яких афективна складова є вираженою, існує загроза того, що в процесі організаційних змін втрачається відповідність між особистісними цінностями працівника і організаційними цінностями [9].

*Поведінкова* (тривала) лояльність формується у працівників внаслідок тривалої роботи в певній організації. Кожна людина, проводячи більшу частину часу на роботі, ще й в одній і тій самій організації, починає мимоволі ототожнювати себе з нею. Говорячи про своїх колег, працівник вживає займенник “ми”. Для працівника не байдуже те, що говорять і думають про його організацію. Враховуючи те, що працівник доклав певного часу та зусиль для того, щоб досягти певного професійного росту та сформувати стосунки з колегами по роботі, йому важче втратити все це й перейти працювати в іншу організацію. Тривала складова – це свого роду усвідомлення працівником “ціни”, яку він заплатитиме у разі виходу з організації. Людина із високим рівнем тривалої лояльності залишиться в організації тому, що на її погляд, при виході з організації їй доведеться багато “заплатити”. Розвиток поведінкової складової залежить від того, чи існують фактори, які підвищують ціну звільнення з організації, а також від усвідомлення працівником того, що ця ціна існує. Передбачається, що тривала складова формується на основі двох передумов: величини інвестицій зроблених в організацію (час, зусилля, засоби тощо), і усвідомлення працівником можливих альтернативних варіантів роботи. На думку Д. Шульц і С. Шульц, для тривалої лояльності характерний зв’язок працівника й організації, заснований на таких чинниках, як пенсійні плани і стаж [9].

*Нормативний* вид лояльності – це ступінь усвідомлення працівником свого боргу перед організацією. Нормативно віддані працівники продовжують працювати, тому що переконані, що діють правильно й відповідно до норм моралі, вони залишаються в організації тому, що повинні так робити. Люди, які володіють високим рівнем нормативної лояльності, надають великого значення тому, що подумують інші про їхню роботу та про них. Вони не хочуть розчарувати своє керівництво і побоюються негативного сприйняття колегами їхнього рішення про відхід з організації. Нормативна лояльність може виникати в тих випадках, коли працівник відчуває себе зобов’язаним відшкодувати роботодавцеві витрати, пов’язані з його навчанням, відпочинком, бажання відплатити “добром за добро”. Інколи поштовхом для виникнення цього виду лояльності є

родинне або культурне середовище працівника, котре наголошує на важливості лояльності до організації (батьки, культура, яка заохочує довготривалу зайнятість). Нормативна лояльність є найскладнішою та найважливішою для дослідження, оскільки стрижневим у її формуванні є сильний моральний аспект.

Дослідники виділяють також різні рівні прояву лояльності [1; 2; 4]. У випадку, коли працівники стають споживачами товару, цю виробляє організація, в якій вони працюють, виявляється на *рівні зовнішніх атрибутів*. На *рівні поведінки* – працівники дотримуються традицій, звичаїв, прийнятих в організації, спільно відпочивають, одним словом, беруть активну участь у корпоративних заходах. Для того, щоб у працівників виник даний рівень лояльності не потрібно докладати великих зусиль, окрім того, що корпоративна культура організації повинна бути добре розвинутою. Дисциплінованість – одна із складових цього рівня, працівники виконують вимоги дисципліни не стільки через небезпеку покарання, скільки в силу свого ставлення до організації. Цей рівень лояльності є прийнятним майже для всіх працівників, однак для працівників середньої та вищої ланки цей рівень лояльності є недостатнім.

Лояльність на *рівні дій* пов'язана з професійною компетентністю. В цьому випадку працівник прагне опанувати необхідні професійні знання, уміння, навички, це прагнення призводить до підвищення ефективності діяльності.

Наступним рівнем лояльності є лояльність на *рівні переконань і цінностей*. Цей рівень лояльності є найкращим для працівників вищої й середньої ланки. Працівники з таким рівнем лояльності є набагато стійкішими до спокус, їх складно переманити в іншу компанію, вони максимально віддають себе роботі, є ініціативними та активними у вирішенні завдань, критично ставляться до працівників, які порушують правила організації і завдяки цьому поліпшують діяльність підрозділу або організації в цілому. Працівники з лояльністю на рівні переконань легше переносять важкі для організації часи й залишаються працювати, керуючись почуттям причетності й відданості організації. Проте таких працівників важко переконувати в необхідності змін, залучати їх до планування й здійснення нововведень.

Бажання працювати на благо організації, повага до співробітників, некритичність ставлення до організаційної політики, підтримка, розвиток корпоративної культури та віддане ставлення до організації – це далеко не всі складові, які визначають лояльність працівника до організації. Безперечно, більшість з цих складових лояльності сприяють розвитку організації, проте лояльність може

виявлятися і на поверхневому рівні, в такому випадку вона є дуже хиткою до організаційних змін. Знання того, який саме вид лояльності працівників та на якому рівні вона розвинена, допомагає зрозуміти наскільки можна покладатися на працівників, які саме завдання ми можемо їм довіряти і що потрібно зробити для того, щоб зміцнити лояльність працівника. При цьому, впроваджуючи зміни та досліджуючи лояльність працівників до організації, важливим є враховувати ряд особливостей, які можуть впливати на рівень лояльності працівника.

Існує безліч чинників, які впливають на бажання чи небажання працівника бути членом певної організації та сумлінно виконувати свою роботу. На основі аналізу змістовних теорій мотивації Абрахама Маслоу, Клейтона Альдерфера, Фредеріка Герцберга тощо, виділено дві групи факторів, що викликають задоволеність і незадоволеність працею та водночас впливають на формування лояльності працівників [5, с.17-47]:

- внутрішні особистісні чинники (психологічні особливості особистості працівника);
- зовнішні ситуаційні чинники (особливості організаційної культури компанії).

Дана класифікація покладена в основу дослідження. Зокрема, до *внутрішніх особистісних чинників* віднесено: базові мотиви особистості, кар'єрні орієнтації та задоволеність роботою. До *зовнішніх ситуаційних чинників* належать: тип організації, елементи корпоративної культури, атмосфера в колективі та соціальні характеристики працівника.

В основі дослідження лежить **припущення** про те, що особливості лояльності персоналу працівника залежать від мотиваційних особливостей особистості працівника (внутрішні особистісні чинники) та особливостей організаційної культури компанії (зовнішні ситуаційні чинники).

**Методи дослідження:** для дослідження мотиваційних особливостей особистості працівника (особистісні чинники) та особливостей організаційної культури компанії (ситуаційні чинники) використано стандартизовані методи: тест на виявлення мотиваційних чинників діяльності (Ф.Герцберга), опитувальник “Професійна кар’єра” (В.А.Чікер), “Оцінка лояльності співробітника до організації” (Л.Г. Почебут), опитувальник “Інтегральна задоволеність працею”, “Інструмент оцінки організаційної культури” (К. С. Камерона, Р.Є.Куінна), Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі (А.Ф. Фідлера). Для опрацювання отриманих результатів застосовано методи математичної статистики за допомогою комп’ютерних пакетів Microsoft Excel, Statistica.

В опитуванні взяли участь працівники державних організацій – 32 особи, працівники приватних організацій – 32 осіб, члени громадських організацій – 32 особи. Загальна кількість – 96 досліджуваних. Серед опитуваних було 58 жінок та 38 чоловіків віком від 20 до 55 років. В опитуванні брали участь керівники та службовці зі стажем роботи в організації до 10 років.

За результатами кореляційного аналізу в державних організаціях працівники з вищими показниками лояльності прагнуть визнання ( $r=0,47$ ) своєї роботи та звертають увагу на психологічну атмосферу ( $r=0,39$ ) в колективі. Нижчий рівень лояльності в тих працівників, які мають добрі взаємостосунки з керівництвом. Можна припустити, що керівник в державних організаціях виконує контролюючу та організуючу функцію, проте не є носієм її стратегії та цінностей, тому позитивні стосунки з керівництвом не впливають на формування лояльності працівника до організації.

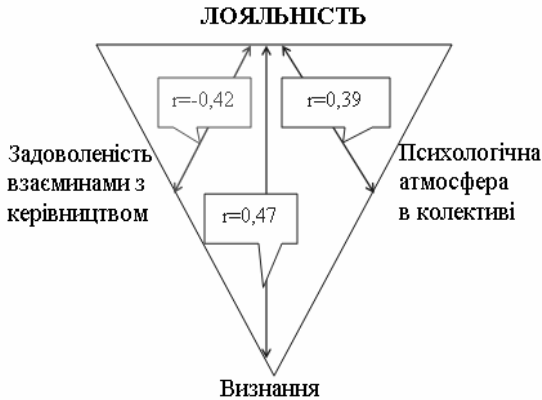
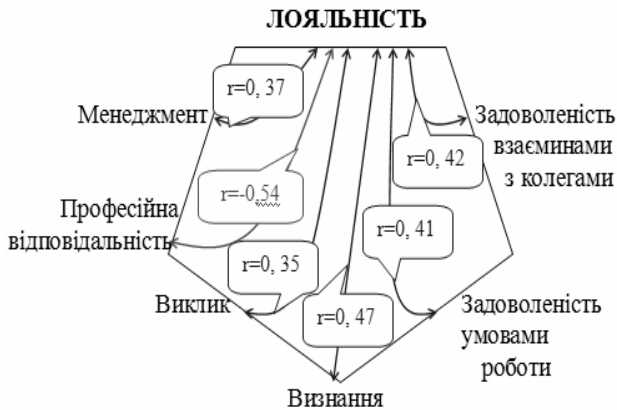


Рис. 1. Кореляційні зв'язки з рівнем лояльності у працівників державних організацій

Серед працівників комерційних організацій більш лояльними є ті, у яких домінує мотив визнання ( $r=0,47$ ), та такі кар'єрні орієнтації, як виклик ( $r=0,35$ ) та менеджмент ( $r=0,47$ ). Для таких людей важливим є рішення різноманітних завдань, додання перешкод та виконання такої роботи, яка б приносила визнання та можливість кар'єрного росту.

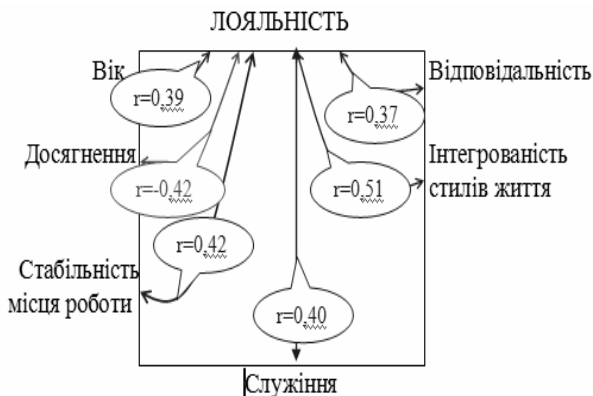
Рівень лояльності у представників приватних організацій вищий тоді, коли працівники задоволені умовами праці ( $r=0,41$ ) та мають хороші стосунки з колегами ( $r=0,42$ ). Аналізуючи це, варто сказати, що рівень лояльності в приватних організаціях залежить від того, чи має працівник можливість кар'єрного росту та чи достатньо

хорошими є умови праці та стосунки з колегами по роботі. Отже, можна говорити про так звану “кар’єрну лояльність”, тобто працівник буде лояльним до тієї організації, яка надає йому можливість для професійного розвитку.



*Рис. 2. Кореляційні зв'язки з рівнем лояльності у працівників комерційних організацій*

У працівників **громадських організацій** вищий рівень лояльності корелює з такими кар’єрними орієнтаціями, як *служіння* ( $r=0,40$ ), *стабільність місця роботи* ( $r=0,42$ ) та *інтеграція стилів життя* ( $r=0,51$ ). В даному випадку лояльність працівника залежить від того, наскільки співпадають його особисті цінності з цінностями організації.



*Рис. 3. Кореляційні зв'язки з рівнем лояльності у працівників громадських організацій*



Аналізуючи кореляційні взаємозв'язки кар'єрних орієнтацій з рівнем лояльності працівників усіх організацій можна виділити *стабільність місця роботи* ( $r=0,31$ ) та *інтеграцію стилів життя* ( $r=0,27$ ). Для того, щоб працівник був лояльним до організації він себе повинен відчувати захищеним, йому важливо знати, що організація дбає про нього. Лояльний працівник прагне збалансувати усі сторони свого життя: сім'ю, роботу, відпочинок тощо. Працівник є лояльнішим в даному випадку тоді, коли, працюючи в організації, він має можливість керувати різними сторонами діяльності організації та робочий процес пов'язаний з рішенням важливих завдань, конкуренцією.

Рівень лояльності працівників залежить від провідних мотивів працівника. Респонденти в яких є виражений *мотив визнання* ( $r=0,39$ ), мають вищий рівень лояльності, на відміну від тих, в яких виражений *мотив кар'єри* ( $r= -0,26$ ). Працівники, для яких є характерна мотивація визнання, мають вищий рівень лояльності. Тому, похвала та визнання виконаної роботи підвищує лояльність працівника. Такий працівник потребує від організації позитивного зворотного зв'язку щодо своєї роботи. Мотиваційний чинник визнання може бути пов'язаний не лише з визнанням індивідуальної роботи працівника та його внеску в розвиток організації, але й з тим, що він працює в організації, яка має хорошу репутацію та визнання на ринку. В багатьох дослідженнях вказується на те, що працюючи в організації, яка досягла успіху на ринку, яка має розкручений бренд, працівник відчуває себе в безпеці, він отримує визнання завдяки своїй організації.

Високий рівень лояльності до організації, не характерний для працівників, які прагнуть кар'єрного росту, завоювання нових висот, стрімкого особистісного зростання. Певною мірою це можна пояснити тим, що працівнику байдуже, в якій фірмі йому доведеться працювати, для нього головне його особистісний розвиток, розвиток його як спеціаліста в певні галузі і для цього він здатний переходити з однієї фірми в іншу. Людина кар'єрист не може бути прив'язана та вірна одній організації, оскільки вважає це певною перешкодою до свого кар'єрного розвитку. Вона завжди прагне чогось нового, цікавого та оригінального. Ряд досліджень які були проведенні зарубіжними вченими показали, що останнім часом працівники є більш лояльними до свого кар'єрного росту, а не до організації, в якій працюють, і такі працівники не бажають працювати в одній організації більше ніж три роки.

Рівень лояльності працівників залежить від такого показника як **тип корпоративної культури**. В організації, в якій присутня

ринкова корпоративна культура ( $r=0,24$ ), спостерігається вищий рівень лояльності, на відміну від організації, в якій домінує адхократичний тип корпоративної культури ( $r=-0,23$ ).

Організація з ринковою корпоративною культурою прагне завоювати провідне місце на ринку, працівники такої організації цілеспрямовані, вимогливі та орієнтовані на результат. В такій організації працівники сприймають один одного як конкурента на шляху до досягнення поставлених завдань, тут існують жорсткі умови праці. Отже, людина, працюючи в такій організації, намагається зробити все можливе для того, щоб його організація була найкраща, а її внесок у розвиток організації був найвагомим, тому в такій організації рівень лояльності працівника є високим.

Організація з адхократичною корпоративною культурою заохочує індивідуальну ініціативу й волю, і для працівників такої організації важливим є бути лідерами на ринку, проте, на відміну від ринкової корпоративної культури, вона м'якша та не передбачає жорсткої конкуренції як всередині організації, так і за її межами. Першість здобувається в даному випадку завдяки новаторству та індивідуальному творчому процесу. В даному випадку робота може розглядатися як процес індивідуальної творчості, а організація – не більш як місце, де цей процес реалізується. В такому випадку важко говорити про лояльність до організації, оскільки можливо, працівник взагалі не сприймає свою організацію як таку.

За результатами доліджень атмосфера колективу є кращою в організації з адхократичною корпоративною культурою, та гіршою в організації з ринковою корпоративною культурою. Оскільки в організаціях з ринковою корпоративною культурою працівники змагаються між собою, а адхократична корпоративна культура передбачає динамічний творчий процес, де думки та бажання колег враховуються. Також можна зазначити, що за результатами порівняльного аналізу ринковий тип корпоративної культури яскраво виражений у приватних організаціях, а адхократичний – у громадських.

Такі соціальні характеристики працівника, як *стать* та *вік*, частково впливають на рівень лояльності працівника. За допомогою факторного аналізу було виявлено, що чоловіки більш лояльні до організації, ніж жінки. Чоловікам важливо, щоб їх визнавали, щоб було постійне місце праці. Вищий рівень лояльності в чоловіків може бути пов'язаний також з тим, що вони приділяють своїй роботі більше часу та віддають більше зусиль. Нестабільна економічна ситуація також певною мірою може впливати на лояльність до організації, оскільки чоловіку особливо важливо почувати себе

стабільно та впевнено за будь-яких умов, і якщо організація може забезпечити таке відчуття, то відповідно і прив'язаність та прихильність до неї більша. Відповідно до результатів кластерного аналізу, старші за віком працівники мають вищий рівень лояльності до організації, це пояснюється тим, що молоді спеціалісти певний час знаходяться в пошуках і достатньо часто міняють місце праці.

Враховуючи результати дослідження, найбільш результативними кроками по зміцненню лояльності можна вважати наступні:

- визнання значущості колегами і керівництвом, ставлення керівництва компанії до співробітників, як до капіталу, а не як до ресурсу. Важливо, щоб працівник легко міг простежити й переконатися, як відсоток його особистого внеску в життя організації оцінюється й винагороджується.
- прозорість цілей і достовірна інформація про результати діяльності і стратегії компанії. Для працівників важливо знати, що вони працюють у розвиненій стабільній організації. Працівнику потрібно наголошувати на сильних сторонах організації, розвивати в нього позитивне ставлення до своєї організації.
- створення середовища, в якому людина зможе розкритися найповніше для проекту і для себе, в якому їй комфортно жити і творити. Потрібно намагатися залучати працівників до вирішення проблем, які можуть виникати в організації. Це сприятиме тому, що вони будуть відчувати свою цінність для організації.

#### Список використаних джерел

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 8-е изд. / Армстронг М.; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2004. – 824 с.
2. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. Учебник для вузов / Джуэлл Л.; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
3. Доминьяк В. Организационная лояльность: основные подходы / Доминьяк В. // Менеджер по персоналу. – 2006. – №4. – с.34-40.
4. Музиченко В. Мастер-класс по управлению персоналом (Серия: Management Pro) / Музиченко В. – Изд-ва: Гросс-Медиа, РОСБУХ, 2009. – 648 с.
5. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / Почебут Л. Г., Чикер, В. А. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2000. – 298 с.
6. Ральф Ван Дик. Преданность и идентификация с организацией / Ральф Ван Дик; [пер. с нем.]. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2006. – 142 с.

7. Харский К. В. Благонадежность и лояльность персонала / Харский К. В. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.
8. Чистякова Т.Н. О лояльности, организационных конфликтах и развитии организации (заметки на полях исследования) / Чистякова Т.Н., Моисеенко -Н.В. <http://www.rekruting.ru/pochitat.html7s339> (февраль 2006).
9. Шульц Д. Психология и работа / Шульц Д., Шульц С. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
10. Allen N. J., Meyer J. P. Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity // Journal of Vocational Behavior. – 1996. – Vol. 49. – P. 252-276.
11. Buchanan B. Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations // Administrative Science Quarterly. – 1974. – Vol. 19. – P. 533-546.

The article analyzes the personal factors and situational factors in the formation of employee loyalty. The study involved employees of public, private and public organizations. The study found that workers with high levels of loyalty characterize the following motivational factors - recognition, career orientation and employment stability. In private organizations and market corporate culture is the highest level of loyalty.

**Keywords:** loyalty, motivation, career orientation, job satisfaction, psychological atmosphere, organizational culture.

*Отримано: 25.03.2010*

**УДК 37.015.3 (045)**

*О.Ю.Пилипчук*

## **Формування професійного образу “Я” МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

У статті розглянуто формування професійного образу “Я” майбутніх менеджерів. Акцент в статті робиться на студентські роки, коли молодь намагається переосмислити свої окремі риси та якості, визначити напрямок свого подальшого розвитку, що призводить до формування образу “Я-ідеальний спеціаліст”. Відповідність цього образу можливостям

особистості сприяє внутрішній готовності до свідомої та самостійної побудови, корекції та реалізації перспектив свого особистісного та професійного розвитку.

**Ключові слова:** професійний образ “Я”, студенти, вуз, професійно-направленість, професійне самосприйняття.

В статтю розглянуто формування професійного образу “Я” майбутніх менеджерів. Акцент в статті робиться на студентські роки, коли молодь намагається переосмислити свої окремі риси, якості та визначити своє подальше життя, що призводить до формування образу “Я-ідеальний спеціаліст”. Відповідність цього образу до можливостей особистості сприяє внутрішній готовності до свідомого та самостійного формування, корекції та реалізації перспектив свого особистісного та професійного розвитку.

**Ключевые слова:** профессиональный образ “Я”, студент, вуз, профессиональная направленность, профессиональное самосприятие.

### Постановка проблеми

Робота відіграє важливу роль у житті кожної людини, а вдало вибрана професія підвищує самоповагу і позитивне уявлення людини про себе, зменшує кількість фізичних і психологічних проблем. Адекватність вибору та рівень володіння професією впливають на загальну якість життя індивіда.

Наше сьогоднішнє, яке пов'язане з бурхливим розвитком економіки, вимагає енергійних і багатогранних професій. До таких належать і менеджмент – одна зі складних і високооплачуваних спеціальностей. Сучасні вимоги ведення бізнесу ставлять жорсткі умови перед управлінцями. Успіх організації нерозривно пов'язаний з діяльністю менеджерів. Особистість управлінця – головний фактор забезпечення ефективного розвитку фірми. Непрофесіоналізм з їх боку може призвести до значних збитків підприємства.

Становлення висококваліфікованого, активного і конкурентоспроможного професіонала можливе за умов всебічного розвитку особистості, її здібностей і творчого потенціалу. Особистість має чітко визначити перед собою цілі та шляхи їх досягнення. Значну роль в цьому відіграє професійний образ “Я” – уявлення індивіда про себе як професіонала. Студентський вік є важливим періодом формування професійного образу “Я” та формування адекватної Я-концепції. Суттєвим завданням, що постає перед системою освіти, – є забезпечення майбутніх менеджерів необхідними умовами для активізації розвитку професійного образу “Я”.

**Мета** статті полягає в обґрунтуванні необхідності формування професійного образу “Я” майбутніх менеджерів для їх становлення як висококваліфікованих фахівців.

### **Виклад основного матеріалу**

В результаті соціально-економічних змін значно помінялись умови продуктивного професійного зростання особистості. Здійснювати функції менеджера в умовах тривалого перехідного періоду має людина компетентна, професійно підготовлена на рівні знань і на рівні усвідомлення свого професійного “Я”. Професійна підготовка такої особистості є психолого-педагогічною задачею.

Проблема професійно-орієнтованого сприйняття власної особистості досліджувалась багатьма вченими (В.С. Агаповою, А.А. Бодалевим, Т.Л. Григор'євою, А.А. Деркачем, Н.Ю. Митюриною, М.І. Кряхтуновим, М.В. Федотовою, А.П. Шавіром), проте, не втрачає своєї актуальності і сьогодні. Розвиток особистості у навчальній діяльності розглядається в роботах Б.Г. Ананьєва, К.О. Абульханової-Славської, І.В. Бандурки, О.К. Дусавицького, В.Г. Лісовського. В роботах М. Вудкова, П. Друкера, Г. Емерсона, М. Мейсона, Ф.Тейлора, А. Файоля знайшли відображення особливості особистісного потенціалу менеджерів.

Формування особистості людини відбувається протягом всього життя, але саме у вузі закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він потім вступає в нову для нього сферу діяльності. Під час навчання у вузі відбувається розвиток особистості студента в декількох напрямках, а саме: зміцнюється професійна направленість, розвиваються необхідні здібності; зростає відчуття відповідальності; в результаті отримання соціального та професійного досвіду формуються необхідні особистісні та професійні якості індивіда та зростає загальна зрілість і стійкість особистості студента.

Виховання та навчання у вузі має забезпечити процес позитивної зміни особистості студента, сприяти розвитку необхідних професійних якостей та отримання досвіду, потрібного йому як спеціалісту з вищою освітою.

Діяльність студента – це процес підготовки до самостійної професійної праці, розвитку і формування необхідних для цього якостей, знань, вмій і навиків. Перехід від навчання в школі до навчання у вузі характеризується різними змінами умов, в яких відбувається пізнавальна діяльність студентів.

У ході навчання відбувається зміна змісту мотивів діяльності студентів. Показником цього являється постановка ними загально важливих цілей, що стосуються навчання та формування власної професійної цілеспрямованості. На мотиви навчання впливає створення чіткого уявлення про професію, характер майбутньої праці, а також – професійний образ “Я” (усвідомлення своєї ідентичності з обраною професією). Стійкий інтерес студента до своєї

майбутньої спеціальності викликає у нього активність та прагнення швидше і краще оволодіти нею. Захопленість студентів навчанням, різними предметами є важливою умовою формування їх особистості. Пізнавальні процеси можуть активно розвиватись, але можуть і згасати. Це, в першу чергу, пов'язано з тим, що майбутня професія або процес оволодіння нею, відкривається студентам якимись новими сторонами, до сприйняття яких і до взаємодії з якими вони були не готові, або це можуть бути недоліки в методиці навчання, організації навчальних занять та ін.

Викладачам важливо знати та враховувати ідеали студентів. Ідеали є прикладом для наслідування та спонукають студента до активного саморозвитку. Залежно від того, на кого хоче бути схожим студент, чому слідувати в своєму житті і формується його особистість. Професійний ідеал є мотивом самовдосконалення студента, його роботи над собою, допомагає не тільки долати свої недоліки, але й змінювати поведінку та особистісні якості.

В основі направленості особистості лежать її потреби – матеріальні (потреба в їжі, одязі, житлі та ін.) та духовні (потреби в пізнанні, музиці, саморозвитку та ін.). Вони породжують такий емоційний стан студента, який заставляє його проявляти активність. Потреби можуть бути усвідомленими (виражаються у вигляді прагнень) та неусвідомлюваними або усвідомлюються частково, не чітко. На старших курсах у студентів зростає потреба оцінити якості своєї особистості під кутом зору певних професійних вимог. Прагнення стати висококваліфікованим спеціалістом; освоїти дисципліни, що викладаються; стати ерудованою та обізнаною людиною – це результат чітко сформованого професійного образу “Я” студента та усвідомлення ним своїх духовних і матеріальних потреб.

Образ “Я” студента включає знання про свої інтереси, схильності, можливості, а також про здібності та якості, які епрофесійно важливими. Він включає в себе: ідеальне Я (уявлення “яким я повинен бути, виходячи із засвоєних моральних, духовних та інших цінностей”); реальне Я (уявлення про себе в даний момент); нормативне Я (уявлення про свою відповідність певним вимогам).

Проблемою образів Я-реального та Я-ідеального займалися вітчизняні вчені (В.В. Стопін, І.І. Чеснокова), зарубіжні науковці (У. Джеймс, К. Роджерс, З. Фрейд). Образ ідеального спеціаліста розглядали в своїх роботах С.Л. Богомаз, М.І. Дяченко, Ф.І. Іващенко, Е.А. Клімов, Т.В. Кудрявцев, К.К. Платонов.

Доросла людина має більш-менш адекватне уявлення про себе, що і являється її реальним образом “Я”. Крім цього, кожна доросла людина має уявлення про те, якою вона могла б бути, або якою їй

хотілось би бути; як наслідок цього, її Я-концепція містить ідеальний образ “Я”. Реальний та ідеальний образи “Я” можуть як співпадати, так і розбігатись, що призводить до позитивних або негативних наслідків. Велика розбіжність між ними, на думку клінічних психологів, є тривожним симптомом, оскільки вказує на неадекватність самооцінки і відношення до себе, що призводить до неадекватних емоційних або поведінкових дій. Така особистість не здатна подолати “відстань” між своїм теперішнім станом і тим, до якого прагне і, як наслідок, отримує невроз або психосоматизацію.

Я-концепція (стійка система уявлень особистості про себе) складається на основі образу “Я” і допомагає студенту скласти стратегію своєї професійної підготовки. Порівнюючи “образ професії” з образом “Я”, студент усвідомлює свою ідентичність з обраною професією.

Людина намагається вибрати ту професію, яка відповідає уявленням, що склалися у неї про себе. Досягнути самоактуалізації особистість може в тому випадку, якщо обрана професія відповідає її Я-концепції.

Акмеологічні уявлення про сутність продуктивної Я-концепції особистості, що розвивається, базуються, в основному, на аналізі особистісно-професійного розвитку управлінських кадрів. Через самопізнання людина приходить до певного знання про себе, яке є об'єктом її емоцій та оцінок. Знання про свої сили і можливості є дуже важливим для професійної діяльності особистості, зокрема, це стосується керівників (менеджерів). Як зазначає А.А. Деркач, з розвитком професіоналізму особистості, її компоненти гармонізуються та набувають прогресивний стимулюючий характер [1]. Сформований професійний образ “Я” впливає на самоповагу особистості та на уявлення про свій статус, що підсилює ефективність нормативної регуляції поведінки.

Концептуально, з акмеологічних позицій розвиток професіонала є процесом і результатом системних перетворень особистості, яка розвивається, що включає взаємозв'язані прогресивні зміни наступних підсистем [1]: а) продуктивної Я-концепції; б) професіоналізму особистості (розвиток здібностей та особистісно-ділових якостей, рефлексивної культури, творчого потенціалу, мотивації досягнення); в) професіоналізму діяльності (розвиток професійних навиків та професійної компетентності); г) нормативності діяльності та поведінки (формування професійної та моральної системи регуляції поведінки та діяльності).

Ця акмеологічна концепція дозволяє складати індивідуальні програми розвитку професіонала.



Кожна професія – це різновидність суспільно важливої, постійно виконуючої діяльності на основі отриманих працівником знань, вмінь, навиків та особистісних якостей. Будь-яка професійна діяльність висуває свої вимоги в області знань, вмінь і навиків. Відповідно, кожна спеціальність вимагає певного взаємозв'язку та послідовності виконуваних дій, розподілу уваги, подолання труднощів, своєрідних психічних особливостей індивіда [2].

Цікавою є еволюція вимог до керівників. Один із фундаторів науки управління Ф.Тейлор найважливішими рисами керівника вважав: розум, освіченість, спеціальні і технічні знання, фізичну спритність, розсудливість, чесність, міцне здоров'я, енергійність, тактовність.

Серед необхідних якостей і знань, які бажано було б мати керівникам підприємств, А. Файоль виділяє: здоров'я і фізичну силу, інтелігентність, розсудливу волю, почуття відповідальності, високий рівень загальної культури, почуття обов'язку та піклування про загальний інтерес, загальне уявлення про всі найбільш суттєві функції [3].

М. Вудкок і Д. Френсіс – англійські спеціалісти по менеджменту відмічають, що для ефективних працівників мають бути характерні такі риси, як [4]: вміння управляти своїми емоціями; енергійність; уміння добре висловлювати свою думку і готовність до цього; під дією аргументів здатність змінювати свою точку зору.

Сьогодні різними науковцями в різних країнах розроблено велику кількість вимог до сучасних менеджерів, але немає у світі людини, яка б поєднувала в собі всі якості, що сформульовані як вимоги до менеджера. Разом з тим, тисячі менеджерів працюють успішно і досягають високих результатів. Цей факт пояснюється здібністю керівників за певних обставин компенсувати відсутність одних рис іншими та постійним самовдосконаленням. Відсутні якості можна розвивати шляхом цілеспрямованої роботи над собою. Оволодіння навичками самоаналізу – основна умова самовдосконалення.

Психологічний аналіз професійної діяльності показує особливе значення для її здійснення професійної направленості та сформованості адекватного професійного образу “Я”.

В ході навчання у вузі, під впливом загальних та спеціальних дисциплін, у студентів розвивається професійна направленість і формується професійний образ “Я”. Студент прагне якомога швидше застосувати на практиці свої знання, досвід, здібності в області вибраної професії. Професійна направленість студента виражається в позитивному відношенні та зацікавленості до професії, в бажанні

професійно вдосконалюватись, задовольняти свої матеріальні та духовні потреби. Для розвитку професійної направленості потрібно сприяти закріпленню інтересу, схильності, здібностей і позитивного відношення студентів до майбутньої професії [2].

Розуміння та внутрішнє сприйняття цілей, задач, установок професійної діяльності значно впливають на формування професійного образу “Я” майбутніх спеціалістів. Позитивні зміни у формуванні професійного образу “Я” проявляються в тому, що зміцнюються мотиви, пов’язані з майбутньою спеціальністю, з’являється прагнення добре виконувати свої ділові обов’язки, показати себе знаючим спеціалістом, зростають потреби успішно вирішувати навчальні питання, задачі, підвищується відчуття відповідальності.

Після закінчення вузу, у студента може бути відсутній чітко сформований професійний образ “Я” і це може призвести до наступних наслідків: а) відсутність інтересу до професії знижує рівень організаторських навиків, зменшується ініціативність, діловитість, активність та ін.; б) досить довго проходить адаптація молодого спеціаліста в колективі, виникають проблеми в роботі з людьми; в) молоді спеціалісти не відносяться до роботи як до соціальної цінності і в результаті цього – відсутність раціоналізаторських і цікавих пропозицій, недостатня оперативність і велика текучість кадрів. Отже, як показує практика, мотиви вибору професії, професійна направленість та сформований професійний образ “Я”, мають велике значення та взаємопов’язані в загальній структурі особистості.

Для вивчення професійного самосприйняття студентів велике значення має їх самооцінка професійно важливих якостей на різних етапах навчання. Точність та адекватність самооцінки цих якостей значною мірою залежить від характеру уявлення своєї майбутньої професії. В результаті професійної обізнаності, отримання знань про ті якості, які вимагає обрана професія і тих якостей, які студент знаходить у себе і відбувається формування професійного образу “Я” майбутнього спеціаліста.

Самооцінка розглядається науковцями як виділення людиною власних умінь, вчинків, якостей, мотивів і цілей своєї поведінки, їх усвідомлення і оцінювальне ставлення до них, а також уміння людини оцінити свої сили і можливості, прагнення погодити їх із зовнішніми умовами, вимогами навколишнього середовища. Уміння самостійно ставити перед собою ту або іншу мету має велике значення у формуванні особистості [5,6].

Від самооцінки людини залежить характер її спілкування, взаємостосунки з іншими людьми, успішність діяльності, подальший розвиток її рівня досконалості [7].

Самооцінка є певною точкою відліку, в якості якої виступає порівняння себе з іншими, з собою (ідеальним “Я” та реальним “Я”) та порівняння інших з собою. Саме вибір цієї точки відліку, норм самооцінки, має значний вплив на когнітивне формування образу “Я” [8].

М.І. Лисіна виділяє абсолютну і відносну самооцінку. Коли людина виражає відношення до себе, не порівнюючи себе з іншими, – абсолютна самооцінка, зазначає вона, в протилежному випадку – відносна [9].

Самооцінка має велике значення в процесі формування особистості, являється регулятором її поведінки, вчинків і визначає соціальну адаптацію. Вона є результатом міжособистісної взаємодії та процесу соціалізації.

Під час навчання у вузі, у студентів значно розвивається організованість, вміння долати великі інтелектуальні навантаження та здатність тримати свою працездатність на високому стабільному рівні. Розвиток волевих якостей і самовиховання проявляється по-різному протягом навчання. Так, наприклад, на перших курсах ці якості направлені на досягнення високих результатів у навчанні, а на старших курсах – на спеціалізований їх розвиток (для майбутньої професійної діяльності). Це пояснюється тим, що студент-першокурсник долає шкільні звички, труднощі в навчанні, оволодіває новими прийомами роботи, а студент випускного курсу вже оволодів знаннями з усіх предметів навчання і готується до самостійної трудової діяльності [2].

Уявлення студента про свою майбутню роботу є певною моделлю очікуваних умов професійної діяльності, що впливають на процес навчання. Чим вони чіткіші та багатші, тим студент краще орієнтується в задачах діяльності, вірно приймає рішення і виконує задачі, направлені на досягнення цілі. Ці уявлення виступають в ролі орієнтирів, які допомагають студенту розділити знання, які він отримує у вузі, на ті, що можна застосувати в майбутньому, і на ті, що до таких не належать. Отже, ці уявлення сприяють формуванню професійних якостей, навиків, впливають на відношення студентів до навчального процесу в цілому.

Для розвитку правильності та чіткості професійних уявлень необхідною умовою є любов та інтерес студента до своєї спеціальності. Тому дуже важливо переконливо пояснювати студентам соціальну значимість їх професії та її емоційно-привабливі сторони.

Під впливом уявлення студента про свою майбутню професію та співставлення вимог та своїх якостей і формується професійний образ “Я” спеціаліста. Успішному розвитку цього процесу сприяє моделювання своєї майбутньої практичної діяльності, стажування, практика, зустрічі з фахівцями та випускниками.

Результат пізнання фактів, явищ професійної діяльності, їх зв'язків, властивостей і складають професійні знання особистості. Кожен студент повинен володіти високою готовністю до швидкого і правильного використання своїх знань при виконанні задач професійної діяльності. Сукупність, якість професійних знань студента повинні відповідати його майбутній спеціальності, функціональним обов'язкам [2].

Позитивні мотиви навчання студентів, їх дисциплінованість та організованість сприяють формуванню знань, вмінь, навиків, створюючи єдину систему, яка забезпечує успіх професійної діяльності. Розвиток професійних знань, вмінь, навиків студента залежить від того, наскільки чітко та різнобічно він розуміє вимоги майбутньої професії, негативні наслідки слабої підготовки. Якщо студент правильно оцінив значення своєї майбутньої професії, переконався в доцільності навчання і в нього не має внутрішніх розбіжностей з тим, що він робить, то у нього швидко розвивається єдність знань, вмінь і навиків.

#### **Висновки**

1. Образ “Я” та Я-концепція являються інтегративними компонентами професійної самосвідомості студента.

2. Вузи повинні розвивати особистість професіонала, сприяти його самоідентифікації з обраною професією. Опановуючи певну професію, студент стає включеним у відповідний процес професійної підготовки. Події, що відбуваються в цьому навчально-виховному процесі, формують майбутнього спеціаліста.

3. На основі професійного образу “Я” у студента складається відносно стійка система уявлень особистості про себе, яка допомагає йому скласти стратегію своєї професійної підготовки. Професійне самосприйняття студентів-менеджерів полягає в порівнянні уявлень про управлінську діяльність та про себе, як її можливого суб'єкта.

4. На рівні реального “Я” відбувається рефлексія професійних умінь, якостей і, на основі цього, формується реальний образ “Я-професіонал”, відбувається професійне самовдосконалення.

5. Самооцінка має важливе значення для успішної професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності. Майбутнє особистості залежить від того, чи адекватно особистість сприймає себе, чи немає певних “деформацій” у її ставленні до себе.

#### **Список використаних джерел**

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского

- психолого-соціального інститута; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
  3. Дідковська Л.Г. Історія вчень менеджменту: Навч. посібник / Л.Г. Дідковська, П.Л. Гордієнко. – К.: Алерта, 2008. – 477 с.
  4. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Френсис. – М.: "Дело", 1992. – 258 с.
  5. Попелюшко Р.П. Внутрішній конфлікт як умова виникнення негативної самооцінки в юнацькому віці / Р.П. Попелюшко // Збірник наукових праць. – № 22. Частина II. – Хмельницький: Національна Академія ПВУ, 2003. – С. 187 – 197.
  6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Адлер. – М.: Прогрес, 1995. – 213 с.
  7. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 108 – 117.
  8. Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-методическое пособие / Л.И.Митина, Л.В. Брендасова, И.В. Вачков, И.Н.Грызлова, И.Н. Исакова, В.Г.Колесников, И.М.Кондаков, Ю.А. Кореляков, А.К. Осницкий, И.А. Переверзева, Н.Н. Трушина, Г.В. Шавырина; Под ред. Л.М. Митиной. – 2-е изд., испр.– М.: Московский психолого – социальный институт: Флинта, 2003. – 184 с.
  9. Лисина М.И. Общение, личность, психика ребенка / М.И. Лисина – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 383 с.

In article formation of a professional image "I" of the future managers is considered. The accent in article becomes for student's years when the youth tries to rethink the separate lines, qualities and to define the further development that "the I-ideal expert" leads to formation of an image. Conformity of this image with possibilities of the person promotes internal readiness for the realized and independent formation, correction and realization of prospects of the personal and professional development.

**Keywords:** a professional image "I", the student, high school, about-professionalnaja an orientation, professional self-perception.

*Отримано: 10.03.2010*

## **Змістові та процесуальні аспекти спецкурсу–тренінгу запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці**

Стаття присвячена проблемі маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнаків, зокрема їх превенції. У статті розглядаються окремі аспекти тренінгу, метою якого є створення психологічних умов запобігання маніпулятивним взаєминам. Автор формулює мету і завдання, описує принципи, методи, структуру спецкурсу для групи ризику “маніпулятори”.

**Ключові слова:** юнацький вік, запобігання маніпулятивним взаєминам.

Статья посвящена проблеме манипулятивных взаимоотношений в юношеском возрасте, их предупреждению. В статье рассматриваются отдельные аспекты тренинга, цель которого – создание психологических условий предупреждения манипулятивных взаимоотношений. Автор формулирует цель и задачи, описывает принципы, методы, структуру спецкурса для группы риска “манипуляторы”.

**Ключевые слова:** юношеский возраст, предупреждение манипулятивных взаимоотношений.

**До постановки проблеми.** Розвиток особистості людини відбувається шляхом включення її у суспільне життя, яке починається з вибору типу міжособистісних стосунків. Сучасні українські і зарубіжні дослідження психології взаємин присвячені проблемам встановлення, підтримання і збереження продуктивних міжособистісних стосунків, де особистість партнера розглядається як мета і суб'єкт, а ініціатор є повноцінно функціонуючою особистістю, яка повноцінно переживає почуття, аналізує факти, має високий рівень розвитку самосвідомості та адекватну самооцінку. Водночас, дослідники вказують на існування стосунків, які виконують функцію інгібітору у розвитку особистості, затримують особистісне зростання. В основі таких взаємин лежить маніпуляція людини людиною, яка має суб'єкт-об'єктний зміст.

**Проблематика роботи.** Маніпулятивні міжособистісні стосунки є суб'єкт-об'єктними взаєминами, що реалізуються за допомогою прихованого психологічного впливу з метою порушення в об'єкта

намірів, які не відповідають його актуальним бажанням, але необхідні маніпулятору для досягнення власних цілей і отримання одностороннього зиску. Такі стосунки характеризуються бездуховністю, “речовим” ставленням до людей, відображають вияв неефективної орієнтації характеру, проте зовнішньо виглядають гуманно.

Аналіз психологічних досліджень з проблеми маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнацькому віці дає можливість зробити висновок про те, що особистісні особливості юнаків, з одного боку, мають спільні риси з типовими характеристиками особистості маніпулятора і змушують ініціювати маніпулятивні взаємини, з другого боку, роблять його вразливим об’єктом маніпуляцій. Отже, учасники маніпулятивних взаємин ніби залишаються, застрягають у юнацькому віці, не дорослішають психологічно.

Маніпулятивні міжособистісні стосунки є небезпечними для розвитку особистості юнака в цілому через утворення обмежень для його самоактуалізації, особистісного зростання, що є психолого-педагогічною проблемою. Зокрема, негативні наслідки таких стосунків для маніпулятора полягають у порушенні взаєморозуміння, посиленні відособленості від людей, формуванні уявлення про людину як засіб досягнення особистої мети, що сприяє розвитку в нього егоцентризму; в об’єкта маніпуляції закріплюються стереотипні форми поведінки, розвивається конформізм, посилюється почуття провини за власні вчинки, що сприяє розвитку невпевненості у власних силах.

Прикладом може слугувати запит Тетяни Ш. на особистому консультуванні: “Я постійно перед всіма винна. Майже фізично відчуваю як почуття провини давить на мене, тримає мені ноги”. У діалозі вона розтлумачує свій запит. Тетяна Ш.: “Мною маніпулюють скрізь. Я “как тварь дрожащая” все життя. Я не можу бути самою собою”. Тренер: “А хотіла б?” Тетяна Ш.: “Так”. Тренер: “Що заважає тобі у цьому?” Тетяна Ш.: “Страхи, невпевненість у собі”.

Психологічні закономірності розвитку особистості і недостатні уміння запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам в юності визначають актуальність дослідження запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у даний віковий період.

**Аналіз стану розробленості проблеми у спеціальній літературі.** Вивченням проблеми захисту від психологічної маніпуляції займаються українські (І.Д. Бех, Н.В. Волинець, Є.Є. Марінушкіна, В.В. Марченко, О.Л. Мерзлякова, Т.І. Пашукова, В.Е. Петухов, І.В. Сарженко), російські (Є.Н. Волков, Є.Л. Доценко, В.М. Куліков, В.М. Панкратов, О.В. Сидоренко), а також іноземні дослідники (В.П. Шейнов, Е. Шостром, К. Штайнер, Р.В. Левін). Однак,

незважаючи на велику кількість публікацій, відчувається брак глибоких розвідок щодо проблеми захисту від психологічних маніпуляцій у тому чи іншому віці, зокрема у юнацькому.

**Метою нашого дослідження** є опис змістово-процесуальних аспектів спецкурсу-тренінгу запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці.

**Матеріали дослідження.** У працях українських та зарубіжних психологів юнацький вік визначається як період самовизначення особистості, сенситивний для вибору провідного типу міжособистісних стосунків. У цьому віковому періоді актуалізується небезпека виникнення маніпулятивних міжособистісних стосунків. Від того, як мине юнацький період онтогенезу, в яких психологічних умовах перебуватиме юнак, у які міжособистісні стосунки він потрапить і як вирішить соціальні проблеми, залежить формування подальшої моделі поведінки і особливості особистісного розвитку: чи перейде готовність маніпулювати у стабільні маніпулятивні міжособистісні стосунки, чи втратить своє актуальне значення, чи втратять домінуюче значення психологічні особливості віку, що роблять юнаків підданими маніпуляціям, чи, навпаки, закріпляться, формуючи об'єкт маніпуляції. Метою нашого спецкурсу-тренінгу є створення таких психологічних умов, за яких маніпулятору буде не вигідно маніпулювати, а об'єкт маніпуляції не буде піддаватися маніпуляції і, водночас, не прагнути маніпулювати психологічно слабшою людиною. Це сприятиме формуванню ефективних суб'єкт-суб'єктних взаємин і особистісному зростанню юнака.

Основними чинниками включення юнаків у маніпулятивні взаємини є почуття самотності і неузгодженості власного "Я", егоїстичність, соціальна відособленість, прагнення досягти мети будь-що, потреба в самоствердженні, вміння маскувати мотиви поведінки і почуття, схильність до пристосування, несформованість моральних якостей. Найважливішими передумовами розвитку сенситивної до маніпулятивного впливу особистості юнака є нерозвинена система цінностей, несформованість рефлексії і моральних переконань, несамостійність, конформність, нестабільність емоційної сфери, стереотипність мислення, моральний інфантилізм, прагнення перекладати провини на інших і бути підлеглим, слабкість волі, тривожність, неадекватність самооцінки. Особливості особистісної структури об'єкта маніпуляції призводять його до нездатності протистояти маніпулятивним міжособистісним стосункам і будувати продуктивні взаємини. Однак, з огляду на особливості світогляду, системи цінностей і особистості, об'єкт також може маніпулювати іншою людиною, яка є психологічно слабшою, і стає маніпулятором для нового об'єкта впливу.



На нашу думку, зниженню рівня маніпулятивності сприятиме розвиток у суб'єктів маніпулятивних взаємин активності, товариськості, відкритості, відповідальності, довіри собі та іншому, рефлексії, емпатії, прийняття іншого, співробітництва, узгодження ціннісно-смыслові сфери і частин "Я", формування почуття об'єднаності, емоційної стійкості, зниження рівня тривожності і напруженості, а також формування стійких моральних переконань щодо небезпечності маніпулятивних взаємин для особистості маніпулятора і нових форм міжособистісних стосунків. Зниженню рівня піддавання маніпулятивним взаєминам сприятиме розвиток в об'єктів маніпулятивних міжособистісних стосунків активності, впевненості, відповідальності, гнучкості поведінки, рефлексії, креативності, емоційної стабільності, вміння аналізувати міжособистісні стосунки, навичок цивілізованого протистояння маніпуляції, зниження рівня ригідності, покірності, тривожності, напруженості, почуття провини, формування адекватних самооцінки і ставлення до проблем інших, стійкої системи цінностей, нових форм міжособистісних стосунків і стійких моральних переконань щодо небезпечності пасивної поведінки.

У роботах українських і зарубіжних дослідників широко розглядаються питання протистояння маніпулятивному впливу: Н.В. Волинець, Є.М. Волков, Є.Є. Марінушкіна, І.В. Сарженко, О.В. Сидоренко, Б. Уайнхольд, Д. Уайнхольд, А.У. Хараш, К. Штайнер. Так, у тренінговій методиці з самоохорони особистості від маніпулятивного впливу Н.В. Волинець [1] передбачено формування у студентів навичок розпізнавання намірів маніпуляторів і засобів протидії маніпулятивним намірам. Метою тренінгу впливу і протистояння впливу О.В. Сидоренко [6] є розвиток цивілізованої особистісної сили для ситуацій ділової взаємодії і віри у цю силу. Є.Є. Марінушкіна [3] наголошує, що для того, щоб людина не стала жертвою маніпуляції свідомістю, потрібно навчати її методам і прийомам аналізу ситуації, прийняття рішень і етапам рефлексії, а також розвивати навички критичного мислення, адекватну самооцінку, вміння взаємодіяти з оточуючими і собою. В.В. Марченко [4] вказує на те, що одним із способів, яким юнаки можуть захистити себе від маніпулювання, є глибоке і чітке усвідомлення і розуміння тих життєвих цілей і позицій, які вони займають у світі, тобто краще розуміння себе.

Деяко менша кількість досліджень присвячена проблемі корекції маніпулятивних стратегій поведінки М.Б. Кліманська, С.Л. Грабовська, Е. Шостром, І.Д. Бех. Програма тренінгу зниження рівня соціального утримання М.Б. Кліманської [5] спрямована на роботу

з почуттям безпорадності, розвиток здатності до емпатії та толерантності, вирішення конфліктів, ознайомлення з навичками активізації громади.

На нашу думку, тренінг запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам повинен об'єднувати у собі дві складові: з одного боку, корегувати маніпулятивну поведінку, а з другого, попереджувати піддавання маніпулятивному впливу.

Проведений аналіз літературних джерел з проблеми запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам дає можливість зробити висновок про необхідність застосування тренінгу, що містить у собі теоретичну і практичну складові. Діючи на юнака через емоційно-вольову і когнітивну сферу, ми сформуємо у нього переконання, які дадуть ґрунтовну основу для вибору моделі міжособистісних стосунків у подальшому житті.

Теоретичною основою дослідження стала встановлена нами широка поширеність маніпуляцій у юнацькому віці, особливості диференціації груп ризику “маніпулятори” і “об’єкти маніпуляції” на типи, а також психологічні особливості цих типів. Оскільки потрапляння юнаків у групи ризику “маніпулятори” й “об’єкти маніпуляції” і диференціація на визначені типи учасників маніпулятивних міжособистісних стосунків зумовлені їх особистісними особливостями, то коригування цих особливостей є психологічними умовами запобігання маніпулятивним взаєминам.

Виходячи з цього, розроблена нами тренінгова програма для групи ризику “маніпулятори” спрямована на зниження рівня маніпулятивності, розвиток активності – на протипагу конформізму, співробітництва і товариськості – на протипагу агресивності і конкуренції, відкритості, довіри та прийняття себе та іншого – на протипагу відособленості і егоїзму. Тренінгова програма також спрямована на розвиток рефлексії, емпатії, емоційної стійкості, зниження рівня тривожності і напруженості, формування стійких моральних переконань щодо небезпечності маніпулятивних взаємин для особистості маніпулятора і розвитку нових форм взаємин.

Розроблена нами тренінгова програма для групи ризику “об’єкти маніпуляції” спрямована на зниження рівня піддавання маніпулятивним взаєминам, розвиток активності – на протипагу конформності, гнучкості і креативності – на протипагу стереотипності поведінки, емоційної стабільності, впевненості, адекватних самооцінки і ставлення до проблем інших – на протипагу тривожності і напруженості, зниження почуття провини. Програма також спрямована на розвиток рефлексії, вміння аналізувати міжособистісні стосунки, формування навичок протистояння маніпуляції,

нових форм взаємин і стійких моральних переконань щодо небезпечності пасивної поведінки.

В основу дослідження покладено припущення про те, що формування у рамках тренінгу запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам особливих психологічних умов сприятиме: зниженню кількості осіб групи ризику “маніпулятори”, які одночасно використовують декілька маніпулятивних стратегій, що розширить простір для їх особистісного зростання; зменшенню кількості осіб, які поєднують у собі декілька типів групи ризику “об’єкти маніпуляції”, знизивши їх вразливість до маніпулятивних впливів; збільшенню кількості юнаків, які активно заперечують маніпуляцію.

Апробація авторської тренінгової програми проводилася у 2009 році на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького серед юнаків 17-19 річного віку. Тренінгова програма проводилася у формі спецкурсу-практикуму “Тренінг міжособистісних стосунків” в обсязі 47 аудиторних годин і 7 годин самостійної роботи, що разом складає 54 години або 1,5 кредиту. Введення в навчальний план дисципліни “Тренінг міжособистісних стосунків” викликано необхідністю формування поглиблених знань і міцних навичок з міжособистісних стосунків у студентів вищої школи. Впровадження елементів тренінгової програми упродовж 2008-2009 років також здійснювалося у практику роботи спеціалізованої школи № 207 м. Києва.

Метою тренінгової програми є створення психологічних умов запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці. Вказана мета деталізується у конкретних завданнях, а саме:

- 1) сформувати у юнаків переконання про небезпечність маніпулятивних міжособистісних стосунків як для особистості об’єкта маніпуляції, так і для особистості маніпулятора; 2) підвищити рівень суб’єкт-суб’єктних міжособистісних стосунків у юнацькому середовищі, зміцнити потребу у самовихованні; 3) у юнаків групи ризику “маніпулятори” скоригувати особистісні якості, які роблять їх схильними до маніпулятивних взаємин, удосконалити особистісні якості, які запобігатимуть таким взаєминам; 4) у юнаків групи ризику “об’єкти маніпуляції” скоригувати особистісні якості, які сприяють їх піддаванню маніпулятивному впливу, вдосконалити особистісні якості, які запобігатимуть маніпулятивним взаєминам; 5) поглибити уміння і навички юнаків з виявлення маніпулятивних посягань на їх особистість; 6) систематизувати у юнаків уявлення про способи запобігання маніпулятивним міжособистісним стосун-

кам, розвинути навички нейтралізації маніпуляцій; 7) організувати створення юнаками власного алгоритму запобігання маніпулятивним взаєминам; 8) сформувати у юнаків нові форми міжособистісних стосунків, на основі конструктивних методів впливу.

Авторська тренінгова програма запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам включала одне лекційне заняття тривалістю 2 години і п'ятнадцять практичних занять тривалістю по 3 години кожне, загальний обсяг тренінгу – 47 годин. У межах лекції на тему “Маніпуляція як специфічний вид міжособистісних стосунків” юнаки дізналися про рушійну силу міжособистісних стосунків у розвитку особистості, небезпечність маніпулятивних взаємин, маніпуляцію як інгібітор особистісного зростання, ознайомилися з особистісними особливостями маніпуляторів, об'єктів маніпуляції, з авторською класифікацією учасників маніпулятивних взаємин і поширеністю визначених типів у юнацькому середовищі. З метою впливу на емоційно-вольову сферу юнаків і формування стійкого переконання щодо небезпечності маніпуляції, важкості і важливості її подолання у рамках лекційного заняття були застосовані елементи казкотерапії: дидактична казка “Про маніпуляцію” [2] у нашій модифікації.

На лекції була оголошена мета тренінгу, а також вирішені організаційні питання. Особливістю запропонованого юнакам спецкурсу був поділ їх на підгрупи, що не співпадає з традиційними академічними групами. Юнаки були розподілені на підгрупи, частина з яких об'єднувала юнаків з групи ризику “маніпулятори”, частина – юнаків з групи ризику “об'єкти маніпуляції”.

Програма тренінгу запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам складалася з двох відокремлених частин: перша частина призначалася для групи ризику “маніпулятори”, друга частина – для групи ризику “об'єкти маніпуляції”. З метою збереження чистоти експерименту, юнаки не були ознайомлені з принципом поділу їх на групи. У даній статті ми висвітлюємо першу частину спецкурсу для груп ризику “маніпулятори”.

Метою першого заняття було знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри і саморозкриття, формування мотивації особистісного самовдосконалення. Основна частина тренінгу складалася з двох блоків. Перший блок був спрямований на корекцію особистісних особливостей юнаків, які сприяли їх потраплянню у групи ризику, і розвиток особистісних якостей, які б цьому запобігали. Другий блок був спрямований на вироблення юнаками власних прийомів запобігання маніпулятивним взаєминам і

формування навичок неманіпулятивних, конструктивних прийомів взаємодії. Метою останнього заняття було підведення підсумків тренінгу, визначення основних шляхів подальшої роботи юнаків з самовдосконалення.

У підборі методів і прийомів тренінгової роботи ми враховували вікові й індивідуальні особливості учасників експерименту. Вся тренінгова програма включала теоретичну і практичну складові у їх єдності, що сприяло формуванню цілісного уявлення про небезпечність маніпулятивних взаємин і важливість запобігання їм.

Основним теоретичним засобом було обрано міні-лекції для здійснення психологічної просвіти юнаків. Такий вибір зумовлюється тим, що, не дивлячись на широку поширеність маніпулятивних стратегій у юнацькій сфері спілкування, юнаки часто не звертають увагу на них, що, на нашу думку, викликано їх недостатньою психологічною підготованістю. Усвідомлення юнаками змісту основних понять з проблеми маніпулятивних взаємин, формування чітких уявлень про їх зміст, структуру і руйнівну дію як для особистості об'єкта маніпуляції, так і для особистості маніпулятора є першим і необхідним етапом роботи з запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам. Проведення міні-лекцій сприяє підвищенню психологічної грамотності і, як наслідок, створює у юнаків психологічне підґрунтя і стійку внутрішню мотивацію запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам за допомогою практичної частини тренінгу.

Зміст практичної частини тренінгу складають: рольові ігри, дискусії, психомалюнок, елементи психодрами і казкотерапії, тренінгові вправи, зокрема релаксаційні і динамічні, написання листів, самодіагностування, психоконсультування, домашні завдання, рефлексивні самозвіти.

Рольові ігри використовувались нами з метою моделювання реальної ситуації міжособистісної взаємодії. Це дало юнакам змогу діагностувати власні міжособистісні стосунки, побувати у ролі маніпулятора, об'єкта маніпуляції, особи, яка активно заперечує маніпуляцію, усвідомити і апробувати алгоритм запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам. На нашу думку, використання рольових ігор формує в учасників тренінгу уявлення про власне положення у системі міжособистісних стосунків, зокрема маніпулятивних. Таке усвідомлення через його внутрішній характер є ефективнішим від повідомлень тренера. Рольові ігри підвищують прагнення юнаків до вирішення деяких внутрішньоособистісних проблем і розвитку алгоритмів запобігання маніпулятивним взаєминам.

З метою формування у юнаків мотивації вивчення особливостей запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у тренінгу ми використовували дискусію.

Важливою умовою запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам є забезпечення умов для пізнання юнаками свого місця у системі міжособистісних стосунків загалом. Цінність психодіагностики у тренінговій роботі полягає у тому, що юнак отримує інформацію про себе самостійно, а не ззовні, отже більша вірогідність того, що така інформація буде позитивно сприйнята і проаналізована, що стимулюватиме процес самопізнання і самовиховання. З метою діагностики нами використовувалися відповідні методики, а також психомалюнок, рольові ігри, де діагностика виступала другорядною метою.

У процесі тренінгу з метою самопізнання, саморозкриття, і підвищення рівня творчих здібностей юнаків, ми використовували метод психомалюнку за методикою Т.С. Яценко. Нами було обрано такі теми: “Я – залежний”, “Я – незалежний”, “Я – квітка”, “Моя затишна галявина”, “Я переживаю чужі почуття”. Застосування цього методу допомогло самопізнанню учасників, формуванню цілісного “Я” – образу, надало можливість усвідомити власні проблеми і шляхи виходу з них.

У процесі нашого тренінгу ми використовували елементи методу психодрами. Метою методу є допомога людині у саморозкритті своїх глибинних переживань у безпечному оточенні, повернення свободи дій і творчої спонтанності, необхідних для соціалізації. Використання цих методів базувалося на дослідженнях Я.Л. Морено і А.А. Шутценбергер. Нами використовувались техніки: “Кошик для сміття”, “Внутрішній голос”, “Гарячий стілець” та інші. Використання методу психодрами у нашому тренінгу допомагало учасникам у самодіагностуванні і саморозвитку, сприяло розвитку емпатії, рефлексії, довіри до себе і світу.

У тренінгу з метою створення мотивації особистісного самовдосконалення використовувались елементи казкотерапії.

З метою розвитку рефлексії у нашому тренінгу використовувався метод написання листів. Завдяки цьому методу учасники тренінгу мали можливість замислитися над важливими для них проблемами і змінити перспективу її бачення, наприклад, спробувати сприйняти проблему з точки зору партнера. Юнакам, що належать до групи ризику “маніпулятори”, наприклад, було запропоновано написати лист від об’єкта маніпуляції до маніпулятора, що дозволило їм усвідомити почуття об’єктів маніпуляції. Прикладами є уривки з листів. Лариса Б. (маніпулятор): “Мені дуже неприємно твоє

ставлення до мене. Ти при кожній можливості намагаєшся мною маніпулювати, і це мене пригнічує, я відчуваю себе беззахисним, тому що не можу тобі відмовити. Я розумію, що ти звикла бути лідером, але це не дає тобі права до мене так ставитися. Я дуже тебе прошу, зміни своє ставлення до мене, тому що я так більше не можу і відмовити тобі не в силах”. Вікторія З. (маніпулятор): “Я знаходжуся в пригніченому стані, після того як розкрив очі на твої маніпуляції. Я наче робот виконував все по першій вимозі. В душі порожнеча. Дуже образливо і неприємно мені. Я побачив тебе з іншого боку”.

У рамках тренінгу юнакам були запропоновано особисте психоконсультування з метою аналізу та обговорення результатів виконання тренінгових вправ, а також аналізу маніпулятивних взаємин, у яких вони є суб'єктами або об'єктами. Метою таких консультацій було створення індивідуальних психологічних умов запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам.

У процесі тренінгу нами застосовувались такі типи вправ: релаксаційні з метою формування у юнаків вмінь швидкого відновлення емоційних сил, набуття емоційної рівноваги; динамічні, спрямовані на активізацію і розвиток активності поведінки, усвідомлення обмежень маніпулятивних взаємин на тілесному рівні; вправи основного блоку, спрямовані на досягнення конкретних завдань кожного заняття.

Також у тренінгу ми використовували домашні завдання, які відповідали за своїм змістом основним завданням кожного заняття і склалися з теоретичної і практичної частин. Теоретична частина була спрямована на озброєння юнаків базовими знаннями з міжособистісних стосунків, зокрема маніпулятивних. Практична частина була диференційована для юнаків різних типів маніпуляторів і включала завдання з аналізу і розвитку особистісних якостей, корекції системи взаємин.

З метою закріплення отриманого у тренінговому занятті досвіду, розвитку рефлексії і організації самовиховання юнакам було запропоновано вести щоденник самостережень. У такому щоденнику вони відповідали на питання стосовно завдань тренінгу, записували власні думки і висновки. Метою ведення щоденника є усвідомлення поширеності і різноманітності маніпулятивних взаємин у повсякденні, навчання розпізнаванню і запобіганню їх. У щоденниках юнаки наводили конкретні приклади маніпуляцій у різних сферах життя. Зокрема, приклад маніпуляції у побуті наводить Анастасія С.: “Мною маніпулює мій брат. Він каже: “Настенька, а давай ти мені допоможеш сьогодні прибрати, а я тобі завтра щось допоможу”. Я, звичайно, погоджувалась, а наступного

дня він мені говорив: “Ой! А я забув, мені ж на тренування іти потрібно. Все, я побіг...”. Після цього я, зрозуміло, все робила сама, а маніпулятор досягав своєї мети”. Приклад маніпуляції в університеті надає Юлія З.: “Людина попросила у мене конспект з зоології, але знала, що я не писала, і у мене його немає. Тим самим вона змусила мене попросити конспект у іншого студента. Сама ця людина переслідувала інтерес не до мого зошита, а до зошита іншої людини, скориставшись мною”. Приклад маніпуляції близькими родичами є у житті Анастасії О.: “Я іду з базару з покупками, весела, задоволена собою і обновкою. Заходжу додому і починаю хвалитися. В свій бік чую повну критику, що мені не підходить та колір поганий. Я, звичайно, у поганому настрої, ображаюся, лаюся, сама собі обіцяю, що більше не буду їх одягати. Маніпулятор – сестра, її мета – забрати собі мої покупки, тому що вони їй дуже сподобалися. Раніше я погоджувалася з нею і віддавала їй речі”. Приклад маніпуляції батьками записала Ольга Р.: “Мною неодноразово маніпулювали, маніпулюють і будуть маніпулювати батьки і родичі. Вони головні маніпулятори у моєму житті. Їм я ніколи не зможу перечити і тому без суперечок виконую все. Гарний маніпулятор – це моя мама. Якщо вона щось хоче від мене, прямо каже рідко, завжди знаходить контекст, починає говорити здалеку, поступово мене заплутує і досягає мети”.

Отже, за допомогою використання теоретичної і практичної складових тренінгу у їх єдності було проведено роботу зі створення психологічних умов запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці.

Специфіка тренінгової роботи визначалася такими принципами: принцип “Я”, активності, конфіденційності, щирості і відкритості, “тут і тепер”, безоціночності, відсутності порад, “Стоп!”. Особливості проведення тренінгу визначалися методами, принципами, а також певною структурою занять, кожне з яких складалося з наступних елементів:

1. Вступний етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання, можливість отримати зворотній зв'язок для тренера; ритуал привітання, який сприяє активізації групових цінностей і правил; створення атмосфери довіри, емоційної свободи і саморозкриття; мотивація “включення” у групову роботу.

2. Основний етап: створення теоретичного підґрунтя для усвідомлення юнаками базових понять; виконання вправ, спрямованих на корекцію особистісних якостей, які сприяють потраплянню юнаків у групи ризику, а також виконання вправ, спрямованих на розвиток особистісних якостей юнаків, які запобігатимуть вклю-



ченню у маніпулятивні взаємини (на першому етапі тренінгу); виконання вправ для створення індивідуального алгоритму запобігання маніпулятивним взаєминам (на другому етапі тренінгу).

3. Заключний етап: рефлексія заняття, можливість отримати зворотній зв'язок для тренера; ритуал завершення заняття, який сприяє встановленню емоційної єдності групи, збереженню позитивного досвіду отриманого у групі; домашнє завдання, яке є індивідуальним і диференційованим продовженням тренінгової роботи для кожного учасника із закріплення і використання отриманого на занятті досвіду; щоденник самоспостережень, метою якого є розвиток рефлексії і самовиховання юнаків.

Якщо передумовами включення юнаків у маніпулятивні взаємини у якості суб'єктів є егоїстичність, недовіра людям і їх неприйняття, конкуренція, конформність, то перший етап тренінгової програми для групи ризику "маніпулятори" ми розпочали саме у цьому напрямку. Наводимо назви і цілі відповідних занять.

Перше заняття: "Знайомство. Основні методи роботи у тренінговій групі". Мета: знайомство з учасниками групи, встановлення правил тренінгової роботи. Створення атмосфери довіри і саморозкриття, формування мотивації особистісного самовдосконалення.

Друге заняття: "Прийняття себе і іншого". Мета: формування здатності до рефлексії, активізація емпатійної взаємодії, формування мотивації до пізнання іншого, розвиток вміння відчувати, розуміти, приймати іншу людину.

Третє заняття: "Довіра до себе і інших". Мета: створення атмосфери емоційної єдності, формування здатності розуміти почуття і переживання інших людей, розвиток здатності до саморозкриття, самопізнання, встановлення довірливих контактів і прояв довіри до оточуючих.

Четверте заняття: "Співробітництво як спосіб досягнення мети". Мета: розвиток усвідомлення стану партнера, використання компромісу і співпраці у груповій роботі, розвиток почуття згуртованості.

П'яте заняття: "Розвиток товариськості". Мета: усвідомлення юнаками способів відстоювання власної думки, рівня товариськості у групі, розуміння протилежної позиції у конфлікті, розвиток вміння розділяти чужі інтереси, знайомство зі способами подолання гніву, роздратованості, розвиток вміння передавати і приймати позитивні емоції.

Шосте заняття: "Активність, запобігання конформній поведінці". Мета: усвідомлення небезпечності конформної, пасивної і стереотипної поведінки, мотивація активності поведінки, форму-

вання здатності до рефлексії, отримання досвіду активної боротьби і опору, розвиток креативності, вміння приймати стани інших людей, формування навичок взаєморозуміння.

Сьоме заняття: “Розвиток емоційної стійкості”. Мета: розвиток гнучкості емоцій, вміння розуміти і приймати власний і чужий емоційний стан, відпрацювання навичок точного і відкритого вираження емоцій, а також апробування і вибір власного способу гармонізації емоційної сфери, набуття емоційної рівноваги.

Восьме заняття: “Розвиток навичок вираження емоцій”. Мета: усвідомлення необхідності ясного вираження емоцій, розвиток навичок відчувати, помічати і виражати власні емоції, вміння розуміти і приймати чужий емоційний стан, а також розвиток навичок безбар’єрного спілкування, розвиток рефлексії, оволодіння навичками зняття напруження.

Дев’яте заняття: “Емоційний комфорт”. Мета: оволодіння навичками зняття напруги у партнера власних м’язових затисків, усвідомлення обмежень егоцентризму, регуляція самооцінки, розвиток рефлексії, навичок швидкого розслаблення, гармонізація емоційної сфери.

Результати виконання вправ першого блоку дали можливість логічно перейти до наступного блоку нашого тренінгу. Другий етап тренінгової програми для групи ризику “маніпулятори” був спрямований на розвиток суб’єкт-суб’єктних міжособистісних стосунків, конструктивних форм впливу, а також вироблення індивідуального алгоритму запобігання маніпулятивним взаєминам. Наводимо назви і цілі відповідних занять.

Десяте заняття: “Подолання упереджень. Конструктивний і деструктивний вплив”. Мета: усвідомлення небезпечності стереотипної поведінки, упереджень і деструктивного впливу для розвитку особистості, розвиток креативності, спонтанного самовираження, послаблення упереджень, формування толерантного ставлення до інших.

Одинадцятье заняття: “Розвиток активного слухання і критичного мислення”. Мета: усвідомлення ступеня розвитку важливих для взаємин особистісних якостей і ефективності “Я” – повідомлення, розвиток навичок активного слухання, “Я” – повідомлення, компромісного вирішення конфліктів, критичного мислення, вивчення станів “Я”.

Дванадцятье заняття: “Конструктивні види психологічного впливу. Цивілізована конфронтація і конструктивна критика як методи запобігання маніпулятивному впливу”. Мета: усвідомлення небезпечності маніпулятивних взаємин і ефективності конструк-

тивних методів психологічного впливу, розвиток навичок аргументації, самопросування, конструктивної критики, цивілізованої конфронтації, розвиток рефлексії.

Тринадцяте заняття: “Психологічний тренажер”. Мета: тренування навичок аргументації, контраргументації, психологічної самооборони і інформаційного діалогу, розвиток рефлексії.

Чотирнадцяте заняття: “Соціодрама “Способи досягнення мети”. Мета: усвідомлення суспільної проблеми маніпулятивних міжособистісних стосунків, групове творче вирішення цієї соціальної проблеми.

П’ятнадцяте заняття: “Завершення тренінгової роботи. Прощання”. Мета: усвідомлення учасниками конкретних методів запобігання маніпулятивним взаєминам, підвищення рівня групової підтримки, розвиток рефлексії, пригадування епізодів з життя групи, підведення підсумків роботи, символічне вираження почуття розлуки і початку нового етапу у житті як природної події.

*Висновки.* Під час виконання вправ першого блоку нами виявлено, що у групі ризику “маніпулятори” юнаки адекватніше почали приймати себе й інших, стали більш довірливі, почали співпрацювати у сумісних завданнях. Також ці учасники стали більш товариськими, активними, просунулись у розвитку емоційної стійкості і умінні відкрито виражати свої емоції, набули навичок підтримання емоційного комфорту, почали активну роботу з самовиховання. Під час виконання вправ другого блоку нами виявлено, що юнаки стали менш упередженими, більш спонтанними, стали частіше використовувати компроміси у конфліктних ситуаціях, розвинули навички аргументації, самопросування, конструктивної критики, рефлексії. Використання теоретичного і практичного методів тренінгової роботи у їх гармонійному поєднанні дозволило провести цілеспрямовану роботу зі створення психологічних умов запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці і зменшити кількість осіб у групі ризику “маніпулятори”.

*Перспектива подальших досліджень* полягає в опублікуванні структури спецкурсу для групи ризику “об’єкти маніпуляції”, а також у впровадженні спецкурсу-тренінгу у практику роботи інших навчальних закладів.

#### Список використаних джерел

1. Волинець Н.В. Психологічні механізми виявлення та протидії маніпулятивним намірам у студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2008. – 20 с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2000. – 310 с.
3. Маринушка Е.Е. Развитие качеств личности как противостояние манипуляции сознанием / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 27-28 травня 2004 р., м. Київ “Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 105-111.
4. Марченко В.В. Личностное развитие и рост как необходимое и достаточное условие профилактики насилия над личностью и манипулирования сознанием / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 27-28 травня 2004 р., м. Київ “Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – С. 112-113.
5. Кліманська М.Б. Психологічні чинники схильності молоді до соціального утриманства: Автореф. дис. ... кандидата психол. наук / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2007. – 16 с.
6. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

The article is dedicated to the problem of manipulative interpersonal relations in adolescence videlicet to the questions of creation of psychological conditions of its precaution. Substantive and processual aspects of training special course of study are described in the article. The aim of this special course of study is creation of psychological conditions of precaution of manipulative interpersonal relations. The author formulates purpose and objectives of training, principles and methods of work. Special place in the article takes presentation of structure of special course of study for risk group “manipulators”.

**Keywords:** adolescence, training, precaution of manipulative interpersonal relations.

*Отримано: 21.02.2010*

## **ІДЕАЛЬНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ АТРАКЦІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

У статті розглядається проблема міжособистісної атракції як соціальної установки. Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження представлені у вигляді ідеальної моделі соціально-психологічної структури атракції практичного психолога.

**Ключові слова:** атракція, міжособистісна взаємодія, соціально-психологічна структура атракції.

В статье рассматривается проблема межличностной аттракции как социальной установки. Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования представлены в виде идеальной модели социально-психологической структуры аттракции практического психолога.

**Ключевые слова:** аттракция, межличностное взаимодействие, социально-психологическая структура аттракции.

**Постановка проблеми.** Питання міжособистісної взаємодії є одним з центральних в соціальній психології. Накопичений значний об'єм матеріалу з проблем як міжособистісного, так і міжгрупового спілкування, його структури, впливу різних чинників. Дослідниками підкреслюється необхідність і важливість урахування соціально-психологічних детермінант взаємодії, що дає змогу зрозуміти поведінку суб'єктів спілкування, а також прогнозувати варіанти її розвитку.

Існує велика кількість досліджень різних сторін феномена атракції, але відсутній єдиний погляд щодо вирішення цієї проблеми, немає чіткого визначення атракції і загальної теоретичної основи досліджень. Це призводить до протиріччя між необхідністю теоретико-методологічного обґрунтування досліджень атракції, з одного боку, й відсутності єдності в розумінні проблеми серед дослідників, – з другого. Тому виникає потреба у створенні концептуальної ідеальної моделі структури атракції, на яку можна спиратися під час роботи над даною темою.

**Результати теоретичного аналізу.** Проблема атракції активно досліджувалася в зарубіжній соціальній психології. З середини ХХ століття вона виділилася у спеціальний напрямок. Науковці прагнули виявити чинники, які сприяють виникненню атракції. Був накопичений величезний масив досліджень впливу на атракцію

таких змінних, як рівень IQ, фізична привабливість, схожість цінностей та ін. Проте, аналіз наявного матеріалу дозволяє відмітити, що ці дослідження досить ситуативні і, як правило, пов'язані з контекстом конкретного дослідження, внаслідок чого відсутній єдиний підхід до розуміння атракції як соціально-психологічного феномена, що є причиною існування безлічі теорій і концепцій, пояснюючих атракцію з різних точок зору (теорія Д.Левингера, А. Керкофа, Д. Бірна). Між тим, знання механізмів атракції відкриває можливість якісного аналізу взаємодії, сприяє підвищенню її ефективності. Врахування індивідуальних особливостей партнерів у контексті конкретної соціальної взаємодії, системи їх міжособистісних стосунків має велике значення для прогнозування й організації спілкування. Володіння інформацією про те, як і чому люди сходяться або, навпаки, не можуть порозумітися надає можливості практичному добутку соціально-психологічного знання.

У 60-х рр. в США склалося ряд авторських концепцій виникнення атракції, серед яких: когнітивно-розвиваючий підхід Т. Лікона, соціальний підхід А. Керкофа, екологічний підхід І. Алтмана, триступінчастий підхід Д. Левингера, біхевіористський підхід Д. Бірна. Значний теоретичний потенціал для системного вивчення атракції закладений в працях Т. Ньюкома (1961), Д. Клора (1974), Т. Х'юстона (1974), Г. Келлі (1983), П. Райта (1969), Е. Аронсона (1972) та ін. Аналізу методології дослідження атракції присвячені роботи К. Кислера (1968), Д. Голдберга (1971), П. Райта (1969), А. Кристенсен (1983), Р. Латта (1976), Д. Петерсона (1983). Велика кількість робіт спрямована на виявлення чинників атракції, серед яких: схожість цінностей (Д. Бірн (1973), Д. Тоуї (1975), А. Тессер (1971), С. Дак (1975), Д. Неймейер (1981) та ін.), фізична привабливість (К. Дайон (1979), Т. Сильверман (1985), М. Кук (1981), Д. Бар-Тал (1984) та ін.), ситуаційний контекст (Д. Даттон (1974), С. Арон (1972), Р. Вітч (1986), Г. Стрибав (1974), Р. Шарабані (1987), Е. Хоффман (1976) та ін.), особливості сприйняття і оцінки (Л. Казьєр (1973), І. Кемпер (1978), М. Лернер (1974), М. Мартін (1983) та ін.). Окремо виділяються роботи з проблеми структури атракції (Д. Тедеші (1973), М. Каплан (1975), Е. Нисбет (1986)).

В Україні у загальнотеоретичному плані явище атракції розглядали В.П. Казміренко, А.Б. Коваленко, С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко, В.А. Семиченко, М.Н. Корнєв, Н.В. Скотна, В.М. Фомічова, Я.І. Український.

У вітчизняній психології зроблена спроба аналізу феномена атракції в контексті міжособистісних стосунків. Першим і, мабуть, єдиним фундаментальним дослідженням з проблеми атракції, що має

теоретико-методологічний характер, є робота Л.Я. Гозмана (1987), яка досі залишається найповнішим висвітленням різних питань, які стосуються визначення, структури, передумов і розвитку атракції [1].

Також дотичними до досліджень з проблем атракції є роботи Ю.Є. Альошиної (методика дослідження симпатії, 1986), Г.М. Бреслава (емоційна регуляція спілкування, 1984), О.О. Бодальова (механізми формування першого враження, чинники привабливості, 1982), І.С. Кона (розвиток і становлення дружби, 1984), Д.Т. Кемпбела (установка сприйняття, 1980), В.А. Лабунської (невербальний аспект атракції, 2001) та ін.

Наведені роботи мають цінний матеріал зі вказаного питання, проте недостатня міра розробленості проблеми у вітчизняній психології призводить до значних прогалин у цій галузі. В першу чергу, це пов'язано з недостатнім обсягом досліджень. По суті, проведені роботи одиничні й включені в контекст вивчення емоційних стосунків. Тим самим, феномен атракції розглядається дотично й не виділяється в окремий об'єкт дослідження.

Слабким місцем зарубіжних досліджень є надмірне спрощення розгляду властивостей об'єкта сприймання як детермінанти атракції, які, зводяться виключно до зовнішньої привабливості. Не рахуючи одиничних досліджень про вплив рівня IQ (Д. Бірн, 1973), самоприйняття (Х. Штробе, 1976) на рівень виникнення атракції, можна констатувати, що ця сфера практично не досліджена, між тим очевидно, що звести увесь об'єм чинників, що детермінують виникнення атракції, лише до зовнішньої привабливості, неможливо, оскільки в процесі навіть поверхневої міжособистісної взаємодії проявляються багато інших характеристик партнерів, які впливають на подальше спілкування та взаємодію [2].

У структурі особистості атрактивного психолога Р.В. Овчарова виділяє наступні три групи якостей, які обумовлюють успішну практичну діяльність:

1) високий рівень пізнавальних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява) та емоційно-вольові процеси і психоемоційні стани (стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладання, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, активність);

2) самокритичність, адекватна самооцінка та рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляція та самоконтроль;

3) комунікабельність, емпатійність, візуальність як зовнішня привабливість та ораторські здібності як здатність впливати, навіювати і переконувати [4].

На думку З.О. Киреевої, соціально-психологічна структура атракції є чотирирівневою ієрархічною системою соціально-

психологічних якостей, що мають міжкомпонентні і міжрівневі зв'язки:

- рівень соціально-психологічних якостей, пов'язаних із загальнопсихологічними властивостями;
- рівень соціально-психологічних здібностей;
- рівень соціально-психологічних якостей, що формуються в групі;
- рівень соціально-психологічних якостей, пов'язаних із соціальною поведінкою й позицією особистості [2].

Однак, відсутність у даній моделі такого чинника, як зовнішня привабливість об'єкта взаємодії, позбавляє її можливості претендувати на універсальність та широке використання.

Особистісні якості складають важливий фундамент професійної успішності та атрактивності практичного психолога. Важливими моральними якостями вважаються доброзичливість, шанобливе ставлення до людей, чуйність, альтруїзм, гуманність, інтелігентність. Велике значення для практичного психолога мають комунікативні якості: вміння розуміти інших людей й психологічно коректно впливати на них. Психолог повинен мати не лише психологічні знання, але й психологічну інтуїцію. Також важливими є привабливість, товариськість, тактовність, ввічливість, вміння слухати й розуміти інших. Загальне ставлення до життя й діяльності проявляється в таких значущих для психолога особистісних якостях, як відповідальність, організованість, оптимізм, відкритість, допитливість, спостережливість, самостійність суджень, креативність, гнучкість поведінки, здатність до рефлексії своїх переживань. Велике значення мають такі емоційні прояви, як невимушеність, природність і щирість у спілкуванні, стійкість до стресу, емоційна стабільність, емпатійність, впевненість у своїй поведінці з клієнтом.

До необхідних вольових якостей атрактивного психолога відносяться наполегливість, толерантність, самовладання, відсутність надмірної самовпевненості й віри в непогрішність своїх психологічних висновків. Надмірна демонстративність поведінки психолога відштовхує клієнта.

Атрактивному практичному психологові важливо мати адекватну самооцінку, розуміти свої індивідуальні особливості, здібності, сильні й слабкі сторони. Корисно знати способи компенсації власних недоліків [5].

Отже, разом зі значним об'ємом розробок в даній галузі відчутна й недостатність досліджень з таких питань, як місце атракції в системі міжособистісних стосунків ті відсутність єдиної концептуальної моделі соціально-психологічної структури атракції.



**Об'єкт дослідження :** атракція як соціальна установка.

**Предмет дослідження :** соціально-психологічна структура атракції практичного психолога.

**Мета дослідження :** вивести та емпірично обґрунтувати ідеальну модель соціально-психологічної структури атракції практичного психолога.

**Методи та процедура дослідження.** Методи дослідження: теоретичний аналіз, опитування, психодіагностичні методи, метод експертних оцінок, методи математико-статистичної обробки даних.

В ході емпіричного дослідження були використані наступні методики: модифікований семантичний диференціал, "Анкета якостей та здібностей, необхідних для успішної діяльності психолога", опитувальник "Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування" [3, с.575-581].

У дослідженні брали участь учні 11-х класів загальноосвітніх шкіл Чернігівської області – 232 особи, адміністрація шкіл (директор та заступники директора) – 100 осіб, практичні психологи – 36 осіб цих же шкіл. Загальна кількість досліджуваних – 368 осіб.

Досліджуваним була запропонована інструкція описати за допомогою наведених методик образ ідеального психолога, який би їм подобався. Психологам треба було охарактеризувати образ психолога, який би подобався своїм клієнтам. На нашу думку, така інструкція дає змогу виявити ідеальну модель атракції практичного психолога.

**Аналіз результатів.** При обробці результатів використовувалась програма SPSS (факторний аналіз, ANOVA та t-критерій Ст'юдента).

Спочатку за допомогою аналізу середніх величин ми виявили характеристики, які називали досліджувані при описанні ідеального психолога. На нашу думку, образи, які існують у свідомості учнів, адміністрації та самих психологів повинні відрізнятися, оскільки різняться їх вік, життєвий досвід, рівень домагань до інших, статус, знання обов'язків та особливостей роботи психолога. Тому ми порівняли образи ідеального психолога, які описали учні, психологи та адміністрація.

Для того, щоб виявити, чи різняться уявлення про ідеального психолога у досліджуваних, ми спочатку порівняли результати оцінювання характеристик ідеального образу психолога учнями, адміністрацією й практичними психологами за допомогою ANOVA. Виявили, що найменш вимогливими до ідеального психолога є учні. Їхня оцінка образу ідеального психолога була вищою за оцінку інших лише за 11 параметрами: відкритість, енергійність, швидкість, роздратованість ( $p \leq 0,05$ ), привабливість, краса ( $p \leq 0,05$ ), веселість, жіночність ( $p \leq 0,05$ ), адаптивність, пластичність і виразність рухів.

Оцінка образу ідеального психолога самими психологами виявилася вищою за такими параметрами: компетентність, відповідальність, справедливість, дружелюбність, чесність, толерантність ( $p \leq 0,05$ ), тактовність ( $p \leq 0,05$ ), культурність, вміння зберігати таємницю, пунктуальність ( $p \leq 0,05$ ), надійність, переключення уваги, образне мислення, комунікативні здібності, вербальні здібності, ораторські здібності, здатність до самоконтролю, врівноваженість, співпереживання, саморозвиток ( $p \leq 0,05$ ), інтерес та повага до інших людей, творчість, ставлення до себе та ставлення до інших. Психологи оцінили труднощі у спілкуванні, пов'язані зі ставленням до партнера, а також з умінням організувати взаємодію, як найменш виражені в ідеального психолога.

Найвимогливішими до ідеального психолога є представники адміністрації (директори та завучі шкіл). Їх оцінка ідеального психолога виявилася вищою за всіма іншими показниками. Достовірними є відмінності за наступними шкалами: комунікабельність ( $p \leq 0,05$ ), доброта ( $p \leq 0,05$ ), активність ( $p \leq 0,05$ ), винахідливість ( $p \leq 0,05$ ), скромність ( $p \leq 0,05$ ), цілеспрямованість ( $p \leq 0,05$ ), ерудованість ( $p \leq 0,05$ ), врівноваженість ( $p \leq 0,05$ ), рішучість ( $p \leq 0,05$ ), вміння співпрацювати ( $p \leq 0,05$ ), розуміння ( $p \leq 0,05$ ), гнучкість ( $p \leq 0,05$ ), вміння викликати довіру ( $p \leq 0,05$ ), оптимізм ( $p \leq 0,05$ ), чуйність ( $p \leq 0,05$ ), авторитетність ( $p \leq 0,05$ ), гармонійність ( $p \leq 0,05$ ), вміння слухати ( $p \leq 0,05$ ), прогресивність ( $p \leq 0,05$ ), концентрація уваги ( $p \leq 0,05$ ), стійкість уваги ( $p \leq 0,05$ ), образна пам'ять ( $p \leq 0,05$ ), словесно-логічна пам'ять ( $p \leq 0,05$ ), довготривала пам'ять ( $p \leq 0,05$ ), здатність до самоспостереження ( $p \leq 0,05$ ), саморозвиток ( $p \leq 0,05$ ), спрямованість на самовдосконалення ( $p \leq 0,05$ ), цікавість ( $p \leq 0,05$ ), а також адміністрація школи оцінила такі труднощі у спілкуванні, як експресивно-вербальні, соціально-перцептивні та зовнішні обставини, як найменш характерні для ідеального психолога.

Отже, для учнів атрактивність психолога більшою мірою виражається у характеристиках зовнішності, важливим для них є також прояв жіночності (можливо образ психолога у них асоціюється з образом матері, яка повинна піклуватися та оберігати дитину, якою і є, по суті, кожен учень).

Самі психологи більше уваги приділяють характеристикам, важливим у спілкуванні, взаємодії з іншими людьми, тобто безпосередньо пов'язаним з професійною діяльністю.

На думку ж адміністрації, атрактивний психолог повинен мати добре розвинуті когнітивні та перцептивні здібності, а також постійно розвиватися як у професійній сфері, так і в особистісному плані.

За допомогою аналізу середніх величин ми виявили характеристики, які досліджувані вважають найважливішими при

описанні ідеального психолога. Образи, які існують у свідомості учнів, адміністрації та самих психологів мають певні відмінності.

Образ ідеального психолога в учнів характеризується, в першу чергу, добре розвиненими комунікативними здібностями, а також якостями, що допомагають успішній взаємодії з оточуючими людьми.

Ідеальний психолог, на думку самих психологів, також володіє добре розвиненими комунікативними здібностями та якостями, що забезпечують успішність взаємодії з оточуючими людьми, в першу чергу, – з клієнтами. Характеризуючи образ ідеального психолога, психологи також вказують, що він повинен вміти контролювати себе, бути врівноваженим. Саме психологи наголошують на позитивному ставленні до себе, оскільки розуміють, що лише, приймаючи себе такими, якими ми є, вони можуть прийняти й інших людей. Цьому сприяє також толерантність.

Аналізуючи оцінку образу ідеального психолога адміністрацією, ми можемо сказати, що директори та заступники директорів також акцентують увагу на розвитку комунікативних здібностей і вмінні взаємодіяти з іншими людьми. Але вони наголошують, що психолог повинен мати розвинені когнітивні здібності, гарну ерудицію і прагнути до самовдосконалення.

Отже, ми виявили складові ідеальної моделі атракції практичного психолога для кожної з груп вибірки. Завданням нашого дослідження постала розробка структури ідеальної моделі атракції. Для цього нами був застосований факторний аналіз. Оскільки моделі різнилися у трьох групах вибірки, то й факторний аналіз ми проводили окремо для кожної групи.

Факторний аналіз, проведений у групі “учні”, дозволив виокремити 3 фактори. Перший фактор (вклад у загальну дисперсію становив 21,6%) характеризує зовнішню привабливість психолога та особливості його стилю діяльності (активність, відповідальність, врівноваженість).

Другий фактор (вклад у загальну дисперсію – 11%) містить характеристики, які описують комунікативну сферу (вербальні здібності, інтерес та повага до оточуючих, ораторські здібності, зацікавленість), когнітивні здібності (концентрація та переключення уваги, образна і словесна пам’ять) та вольові якості (самоконтроль, самовладання, саморозвиток).

Третій фактор (вклад у загальну дисперсію – 10,9%) містить наступні характеристики: вміння слухати, співпереживання, уміння зберігати таємницю, ставлення до оточуючих, чуйність.

За допомогою факторного аналізу в групі “адміністрація” ми виокремили знову ж таки 3 фактори. В перший фактор (вклад у

загальну дисперсію становив 21,3%) увійшли характеристики, які описують зовнішню привабливість психолога (привабливість, краса, приємність, вміння подобатися оточуючим, симпатичність), особливості його індивідуального стилю діяльності (цілеспрямованість, винахідливість, впевненість, гнучкість, врівноваженість, енергійність, оригінальність, творчість, здатність до співпраці, акуратність, відкритість, швидкість).

Другий фактор (вклад у загальну дисперсію – 17,6%) містить наступні характеристики: концентрація уваги, оптимізм, самоспостереження, справедливість, словесна пам'ять, альтруїзм, почуття гумору, образна пам'ять, короткочасна пам'ять, адаптивність, спокійність, пластичність, прагнення до самовдосконалення.

Третій фактор (вклад у загальну дисперсію – 11,5%) характеризує особливості спілкування психолога (комунікативні здібності, вміння слухати, вербальні здібності, уміння зберігати таємницю, тактовність, комунікабельність, дружельюбність, вміння викликати довіру), а також його компетентність, відповідальність, пунктуальність.

У групі “психологи” було виділено також три фактори. В перший фактор (вклад у загальну дисперсію – 27,2%) увійшли характеристики, що описують зовнішню привабливість психолога, особливості його індивідуального стилю діяльності та перцептивні здібності.

Другий фактор (вклад у загальну дисперсію – 20,3%) містить характеристики, що описують когнітивну сферу психолога.

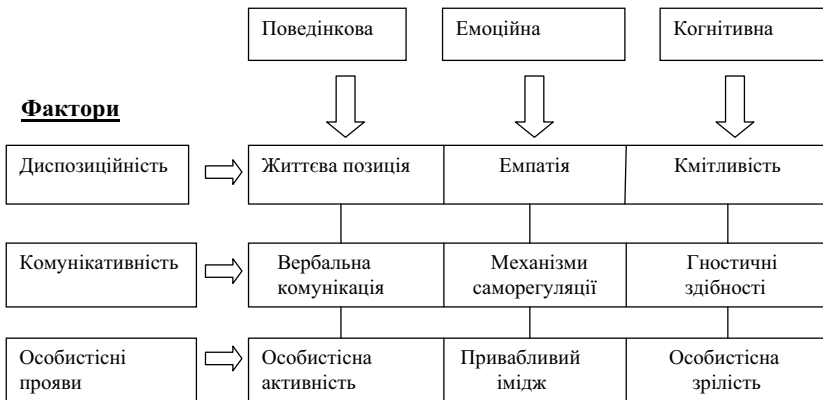
Третій фактор (вклад у загальну дисперсію – 17,3%) містить наступні характеристики: компетентність, уміння зберігати таємницю, відповідальність, дружельюбність, самовладання, комунікативні здібності, толерантність, справедливість, вербальні здібності, чесність, самоконтроль, саморозвиток.

Отже, порівнявши ідеальні моделі атракції та структури ідеальної моделі атракції різних груп, ми дійшли висновку, що хоча самі моделі атракції дещо відрізняються, та їх структури є майже ідентичними й відповідають трикомпонентній структурі: емоційна складова, когнітивна та конативна (поведінкова). Відмінності в структурах спостерігаються в наступних фактах: в семантичному просторі учнів об'єднуються когнітивні, вольові та комунікативні особливості, а соціально-перцептивні якості виокремлюються в іншу групу, в той час, як для адміністрації та психологів характерно об'єднання перцептивних якостей з індивідуальним стилем діяльності та виокремлення комунікативних якостей.

Оскільки практичному психологу доводиться постійно мати справу з різними клієнтами: як з учнями та їхніми батьками, так і з педколективом і керівництвом шкіл, то ми спробували вивести загальну структуру ідеальної соціально-психологічної моделі

атракції практичного психолога, для чого застосували факторний аналіз результатів усієї вибірки.

Факторний аналіз дозволив нам виділити три фактори (рис 1). Перший фактор (вклад у загальну дисперсію – 16,7%) містить характеристики, які описують емпатійні здібності (уміння слухати, уміння викликати довіру до себе, чуйність, розуміння), кмітливості (гнучкість, винахідливість, ерудиція, оптимізм), а також життєву позицію (відповідальність, компетентність, оригінальність). Ми умовно назвали цей фактор “Диспозиційність”.



*Рис.1 Ідеальна модель соціально-психологічної структури атракції практичного психолога*

У другий фактор (вклад у загальну дисперсію – 14,3%) увійшли характеристики комунікативної сфери: вербальна комунікація (вербальні здібності, ораторські здібності, комунікативні здібності), гностичні здібності (концентрація уваги, образна пам’ять, переключення уваги, розподіл уваги, словесна пам’ять, довготривала пам’ять) та механізми саморегуляції (самоспостереження, самоконтроль, саморозвиток), що дозволило нам інтерпретувати даний фактор як “Комунікативність”.

Третій фактор (вклад у загальну дисперсію – 12,8%) містить характеристики, які описують зовнішню привабливість (імідж) психолога (привабливість, вміння подобатися оточуючим, краса, симпатичність), його активність (швидкість, енергійність, рішучість) та характеристики особистісної зрілості (впевненість, урівноваженість, спокійність, веселість). Фактор отримав назву “Особистісні прояви”.

**Висновок.** Отже, в результаті емпіричного дослідження виділилися три фактори (диспозиційності, комунікативності та фактор

особистісних проявів), на основі яких розроблено ідеальну соціально-психологічну модель атракції практичного психолога.

**Перспективами подальшого дослідження** нами бачиться розробка програми розвитку позитивного іміджу майбутніх психологів.

#### **Список використаних джерел**

1. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных взаимоотношений / Л. Я. Гозман – М. : Изд-во Московского университета, 1987. – 175 с.
2. Киреева З. А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Киреева Зоя Алексеевна. – Курган, 2008. – 148 с.
3. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 608 с.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учебное пособие (мультимедийное сопровождение курса в схемах и комментариях) / Р. В. Овчарова. – Курган, 2001. – 210 с.
5. <http://psylist.net/psytera/00004.htm>

This article is sacred to consideration of interpersonality attraction as a social attitude. The ideal model of socialpsychological structure of attraction of practical psychologist is shown out on the basis of theoretical analysis and empiric research.

**Keywords:** attraction, interpersonality interaction, socialpsychological structure of attraction.

*Отримано: 13.03.2010*

**УДК 159.223:331.36**

*А.С. Пятакова*

## **ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Стаття представляє поняття стратегій професійного розвитку особистості та основне підґрунтя для конструювання таких стратегій. Подано структуру психологічних детермінант формування особистістю власної стратегії професійного розвитку.

**Ключові слова:** стратегія професійного розвитку, активність особистості.

Стаття представляє поняття стратегій професійного розвитку людини і основу для конструювання таких стратегій. Подається структура психологічних детермінант формування людиною власної стратегії професійного розвитку.

**Ключевые слова:** стратегия профессионального развития, активность личности.

Дослідження стратегій професійного розвитку набуває останнім часом все більшої актуальності через бурхливий розвиток сфери управління персоналом на території СНД. Досвід практичної діяльності HR-менеджерів втім не спрямовується на визначення спрямованості та уявлень особистості щодо її стратегічного розвитку у професійній сфері. Незначною є і кількість теоретичних напрацювань у сфері професійних особистісних стратегій. Дана стаття присвячена спробі виокремити групи детермінуючих факторів стратегічного планування професійного розвитку особистості.

Поняття “стратегії професійного розвитку” розглядалось психологами-теоретиками та практиками лише дотично, з точки зору проблеми професіоналізму та професійного розвитку у динаміці, при цьому мало уваги приділялося структуруванню уявлень особистості про власний професійний розвиток. Що і не дивно – власне “справжню” альтернативність у виборі професії вітчизняний фахівець отримав досить недавно. Постає проблема несформованості уявлення про власний професійний розвиток, а, отже, відсутності стратегічного бачення власного професійного розвитку. Хоча на практиці особистість стикається з певними елементами планування власного розвитку у професійній сфері (навіть відмовляючись приймати будь-які рішення), подібний підхід важко назвати стратегічним.

Визначимося з поняттям “стратегія професійного розвитку”.

Перш за все, звернемося до поняття “стратегія професійного розвитку особистості”. “Стратегія” у найширшому її розумінні – є план послідовних дій для досягнення певного результату. Розрізняючи терміни “стратегія” і “тактика”, говорять про довготривалість плану у випадку стратегії. У поняття “стратегія особистості” обов’язково входять і особистісні фактори, що впливатимуть на дане явище – особистісні уявлення, розуміння шляху власного розвитку. Додаючи у поняття атрибут професійного розвитку особистості, ми спрямовуємо визначення явища у певну сферу життя. Отже, стратегію професійного розвитку можна окреслити як особистісне уявлення та тлумачення подальшого розвитку особистості у професійній сфері, що включає професійні цілі, шляхи їхнього

досягнення, уявлення про ідеальний професійний розвиток та удосконалення власного професійного розвитку. Психологічність стратегій професійного розвитку визначається детермінацією конструювання стратегії психологічними характеристиками особистості.

Опираючись на попередніх дослідників життєвих стратегій (К.А. Абульханова-Славська [1], Ю.М. Резнік та Є.О.Смірнов [4]) та професійних стратегій особистості зокрема (М.Г. Солнишкіна [5]), будемо розглядати лише суб'єктний характер формування стратегії професійного розвитку, тобто активність особистості як необхідну умову.

Про активність особистості як ключову передумову конструювання життєвої стратегії зазначає К.А. Абульханова-Славська [1]. Говорячи про параметри побудови життєвої стратегії, автор виділяє активність особистості її основним параметром. За допомогою ініціативності та відповідальності як передумов формування стратегії, особистість вибудовує баланс між бажаним і необхідним, особистісним і соціальним. У різних стратегіях особистість формує індивідуальний спосіб реалізації власної активності, за якого відбувається розподілення ініціативи та відповідальності.

Автори Ю.М. Резнік та Є.О.Смірнов [4] виводять 5 основних постулатів формування життєвої стратегії особистості та зазначають, що наявність стратегії життя є ознакою соціальної та психологічної зрілості особистості, а також, що життєві стратегії припускають не просто свідоме та планомірне ставлення особистості до свого життя, а також її послідовну зміну відповідно до попереднього плану. Отже, “особистість є не лише конструктором, але й експертом власного життя”. Отже, активність та активну позицію особистості автори визначають як необхідний фактор процесу формування життєвої стратегії. Подаючи власне визначення життєвої стратегії особистості, автори спираються також на такі стратегічні елементи як динамічність системи та можливість зміни чи модифікації стратегії особистістю відповідно до наявних соціокультурних умов.

М.Г.Солнишкіна [5], досліджуючи професійні стратегії особистості, визначає 5 особистісних факторів конструювання професійної стратегії, серед яких на першому місці постає саме професійна активність особистості. Окрім активності виділяються також цілепокладання, мотиви діяльності, ціннісні орієнтації та соціальні установки, що мають значення при формуванні особистістю власних професійних стратегій.

Досліджуючи професійний потенціал особистості через онтологічну призму, І.П.Маноха [2] зазначає: “Професійне самовизначення



як сутнісна необхідність буття людини протиставляється професійному функціонуванню, яке позбавляє продукт власної діяльності неповторного, індивідуального змісту”, визначаючи необхідність суб’єктної характеристики особистості для конструювання професійного розвитку.

Тому, особистісна активність професіонала є необхідною умовою для процесу конструювання власних стратегій професійного розвитку. Активність є даністю процесу формування стратегії, тобто суб’єктність особистості є підґрунтям для формування стратегії (відповідно, особистість із пасивною життєвою позицією нами не розглядається як суб’єкт конструювання стратегій професійного розвитку, та навпаки – особистість із сформованими стратегіями професійного розвитку є апіорі носієм активної життєвої позиції).

Окремим випадком є неформалізоване конструювання професійної стратегії. Нечітка вербалізація, розмите уявлення про власний подальший розвиток на перший погляд можна визначити як небажання формувати власну професійну стратегію. Проте ініціативність у роботі та чітке розуміння працівником “корисних” для професійного розвитку напрямків та відсіювання, на його погляд, “непотрібних” навичок та умінь говорить про наявність певного, ще неструктурованого плану розвитку – професійної стратегії. Отже, можемо говорити про ще один тип стратегічного конструювання – неусвідомлене чи неформалізоване формування стратегій професійного розвитку.

В той час уникнення відповідальності та ініціативності щодо прийняття професійних рішень, на нашу думку, не може розглядатися як стратегія (оскільки в цьому випадку відсутня ключова характеристика – активність особистості).

Підсумовуючи вищезазначене, можемо визначити стратегію професійного розвитку особистості як *динамічну систему особистісних уявлень про власний реальний та бажаний професійний розвиток, що включає постановку цілей і спрямованість до їх реалізації та обумовлена активністю і психологічними характеристиками особистості.*

Говорячи про динамічність системи професійного розвитку особистості маємо на увазі можливість коригування професійної стратегії відповідно до наявних умов. Тому виділяємо довготривалі (або глобальні) стратегії та короткочасні (ситуативні) стратегії. Ситуативні стратегії актуалізуються чи створюються при виникненні певних обставин, що перешкоджають втіленню глобальної стратегії та діють лише упродовж певного проміжку часу. Глобальна стратегія – єдина протягом професійного життя, а ситуативних

стратегій, як і ситуацій, що унеможливають розгортання першої, теоретично може бути безліч. Головна різниця між глобальною та ситуативною стратегією – відсутність ситуативних факторів, що впливають на формування стратегії для вирішення локальних проблем. Наприклад, тимчасова втрата роботи (що актуально для теперішнього становища ринку праці у країні) може детермінувати кардинальні зміни у професійній стратегії для забезпечення достатнього рівня доходів хоча б для існування.

Глобальна стратегія споріднена із особистісними характеристиками професіонала, а ситуативна стратегія забезпечує “перечікування” несприятливих умов. Схематично зобразимо групи детермінуючих факторів та їхні складові наступним чином (Рис. 1):



*Рис. 1.*

Особистісні характеристики детермінують особливості ситуативних стратегій, нарівні із професійними. Оскільки професійний розвиток особистості є значною мірою наслідком особистісного розвитку (А.К.Маркова “Психологія професіоналізму”, [3]), то конфліктність між цими двома групами факторів можна виключити. По суті, ці групи глобальних факторів піддаються деформуванню через призму ситуативних факторів, які, в свою чергу, безпосередньо впливають на формування поточної стратегії професійного розвитку (ситуативну чи глобальну – залежно від того, який з цих типів актуалізувався). Ситуативні фактори можуть вступати у конфлікт з будь-якою із двох груп, причому в результаті впливу матимемо деформовану або відстрочену глобальну стратегію та певну сформовану ситуативну стратегію професійного розвитку.

Тепер розглянемо усі три групи факторів більш детально. Почнемо із першої великої групи детермінант – особистісних характеристик. До неї відносяться властивості та якості особистості, серед яких:

1. Рівень вподобань і боязнь невдач; прагнення до досягнень.
2. Очікування.
3. Особистісні життєві стратегії.
4. Ціннісні орієнтації.
5. Життєві цілі.

У професійній діяльності рівень вподобань напряму визначає бажане для працівника місце в організаційній ієрархії, бажаний рівень відповідальності та певною мірою визначає і бажану зарплатню. Саме визначення бажаного для особистості (а не суспільно важливого) типу професійного розвитку та максимально релевантного професійного навантаження лежить в основі формування стратегії професійного розвитку особистості. Наприклад, молодий професіонал, приходячи у нову організацію, прагне до керівних позицій (позицій менеджера), в першу чергу, через те, що ця позиція вбачається більше оплачуваною та більш соціально значимою, хоча при усуненні фінансового фактора, він прагнув би до розвитку у напрямку поглиблення спеціальних навичок – “експертизації”.

Прагнення до досягнень витікає з рівня вподобань, проте не дорівнює йому. Професіонал, що прагне до досягнень, за Абульхановою-Славською, – особистість, в першу чергу, з активною життєвою позицією [1], важливим елементом якої є не лише якісне виконання власних обов’язків, але і наявність власних досягнень, нововведень, переходів на “інший рівень” своїх професійних навичок. Ця характеристика особистості також має значний вплив на формування стратегії професійного розвитку, саме вона забезпечує тип роботи – активний чи пасивний, а також детермінує швидкість кар’єрного росту. Поряд з професіями, в яких активність особистості є незамінною (наприклад, “молоді” професії, пов’язані із сферою ІТ), існують професії, де широкий прояв даної якості не є необхідним.

Незадоволеність у працівника прагнення до досягнень часто призводить до звільнень ключових персон з організацій, в яких вони працюють. Оскільки прагнення до досягнень виражається у задоволеності змістом роботи, яку виконує працівник, роботодавець має приділяти більше уваги змісту роботи. На жаль, керівники організації часто прагнуть до автоматизації робочих процесів, зменшення впливу “людського фактора” та забезпечення взаємозамінності працівників. Отже, позбавляючи організацію “ключових осіб”, вони тим самим нехтують особистісним розвитком працівників у професії та в організації.

Очікування особистості як уявлення про власне виконання певних соціальних норм чи дотримання їх іншим індивідом також грають важливу роль у професійному розвитку. Вони витікають

частково з рівня вподобань та суб'єктивної оцінки особистістю своїх (в першу чергу, професійних) здібностей та якостей. Суб'єктивна оцінка особистості у сполученні з суб'єктивною оцінкою навколишнього середовища (ринку праці, сфери зайнятості, тощо) формує певні очікування стосовно власного професійного розвитку, а, отже, впливає на стратегії професійного розвитку.

Особистісні очікування працівника не є стабільним формуванням. Суб'єктивна оцінка як професійного життя, так і умов, в яких проходить його розвиток, раз у раз піддається коригуванню. Тому в організаціях доцільно проводити співбесіди з ключовими працівниками для того, щоб визначити, наскільки їх очікування співпадають з очікуваннями організації. Нездійсненність очікувань хоча б для однієї зі сторін може призвести до розриву трудових відносин.

Життєві стратегії як цілеспрямована організація та планування власного життя є основою для цілеспрямованої життєдіяльності. Згідно Ю.М. Резніка та Є.О.Смірнова [4], до структури стратегічного орієнтування особистості, окрім явища життєвої стратегії, входять такі компоненти, як сенс життя, життєві цінності та життєві цілі. Без попередньо сформованої життєвої стратегії, не можемо говорити про формування стратегії професійного розвитку, адже за А.К. Марковою [3], професійний розвиток завжди знаходиться “на крок позаду” особистісного розвитку. Серед типів життєвих стратегій, виділяють (за Резніком, Смірновим [4]): рецептивну (або надбань), мотиваційну (або досягнень), творчу (або “екзистенційну”). Всі три типи життєвих стратегій є типами глобальної стратегії розвитку особистості. Будь-які ситуативні конфлікти можуть призвести до коригування глобальної стратегії чи призупинення її виконання до настання більш сприятливих умов.

Ціннісні орієнтації та життєві плани, що відносимо до глобального стратегічного орієнтування особистості, представляють собою підкласи детермінант.

Ціннісні орієнтації – поняття з царини соціальної психології [6], що означає сукупність цінностей, відображених у свідомості людини, що визнаються нею в якості загальних світоглядних орієнтирів. Саме цінні для особистості явища, якості, характеристики лежатимуть в основі життєвої стратегії особистості, а, отже, і в основі стратегії професійного розвитку особистості. Із сукупності особистісних цінностей витікають принципи побудови життєвих планів та формування життєвих цілей. Ступінь сформованості цих двох категорій визначає не тільки можливий ступінь формування професійної стратегії, але також наявність професійної стратегії як

такої, а спільність цінностей компанії та працівника є міцним підґрунтям для розвитку їхніх відносин.

Проаналізувавши головні особистісні детермінанти становлення стратегії професійного розвитку, можемо перейти до розгляду наступної групи детермінант – професійних факторів.

Такими факторами можуть бути:

- 1) розуміння кар'єри та її складових;
- 2) наявність професійних навичок та умінь;
- 3) полісферність професійних навичок;
- 4) стійкість професійних інтересів.

Розуміння особистістю кар'єри й атрибуція цьому явищу певних характеристик є одним із основоположних понять у групі професійних факторів професійного розвитку особистості.

Поняття кар'єри в широкому плані К.А. Маркова [3] тлумачить як професійне просування та професійне зростання особистості, як процес професіоналізації, розвиток особистості у професійному прояві. У вузькому сенсі кар'єра розглядається як просування в певній організації. Тут можлива деформація явища професіоналізації, оскільки в будь-якій організації існують особливі умови, що формують у працівника певні навички, цінні лише для даної організації; отже, цінність працівника є відносною цієї організації, а не професії в цілому. Залежно від розуміння та тлумачення кар'єри особистістю формується певна кар'єрна стратегія особистості. Залежно від емоційних атрибутів кар'єрний ріст може приваблювати, відштовхувати чи залишати особистість байдужою. Ставлення до кар'єри як до перспективи розвитку власного професійного життя формується з дитинства, як результат наслідування та перейняття батьківських патернів. Ставлення до власного професійного розвитку у людини часто буде подібним до батьківського.

З активним стартом нової кар'єри (розглядаємо випадок активної особистості), професіонал “замальовує” для себе бажаний сценарій кар'єрного розвитку, і це бачення майбутнього стає однією із складових стратегії подальшого професійного розвитку особистості.

Професійний розвиток супроводжується розвитком старих чи набуттям нових професійних навичок та умінь. Подібно до того, як “відправною точкою життєвої позиції є наявні можливості” [1], відправною точкою професійного розвитку стають наявні навички й уміння у тій сфері, в якій будується стратегія професійного розвитку.

Найбільш розповсюдженим підґрунтям для формування професійної стратегії з точки зору наявних навичок і умінь постає

професійна освіта (профтехучилища чи інститути), додаткова освіта (наприклад, майстер-класи, курси) та самоосвіта. Прогнозуючи швидку зміну у попиті на певні професійні знання та навички (а саме на ті, що наразі можна здобути лише у деяких навчальних закладах світу), можемо говорити, що навички професійної самоосвіти в даному випадку будуть чи не найголовнішими. Проте, повертаючись до детермінуючого фактора наявних навичок і вмінь, визначаємо, що людина при формуванні стратегії свого професійного розвитку враховуватиме наявний “професійний профіль”.

Під полісферністю професійних навичок розуміємо можливість повного чи часткового застосування цих навичок в іншому виді професійної діяльності. Прикладом полісферних навичок із сфери якостей особистості може стати комунікабельність чи навичка швидкого навчання. Проте ці навички обумовлені здебільшого особистісними характеристиками. Серед набутих полісферних навичок можемо визначити такі: уважність (звичка перевіряти власну роботу), сконцентрованість на завданні, навичка будувати прямі та відкриті комунікації, тощо. До полісферних навичок також можемо віднести і ті, що цінуютимуться в окремих сферах: навички командної роботи, навички роботи з додатками і т.п. Полісферність навичок дає можливість розглядати альтернативний старт кар’єри як складову стратегії професійного розвитку.

Останній фактор у даній групі – стійкість професійних інтересів. Стійкість професійних інтересів ми завдячуємо розвитку професіоналізму в єдиній сфері впродовж всього життя. Проте в останній час досить часто відбувається зміна сфери професійного розвитку: програмісти стають дизайнерами, гуманітарії – фінансовими аналітиками, тощо. Причому на такі кардинальні зміни особистість зважається не через зовнішні обставини, а виключно через бажання професіонала “спробувати себе” в іншій сфері.

Розглянуті фактори ми не можемо вважати вичерпними, проте вони є основними при формуванні професійної стратегії особистості.

Ситуативні фактори формування професійної стратегії розділимо на об’єктивні (тобто ті, що не залежать від волі людини) та суб’єктивні. Об’єктивні фактори, за аналогією з економічною теорією, розділимо на дві групи – макросередовище та мікросередовище.

До макросередовища віднесемо, в першу чергу, об’єктивні умови працевлаштування, що визначаються ринком праці, а не самим професіоналом. До них відноситься стан глобального ринку праці, рівень безробіття, стан локального ринку праці та потреба у спеціалістах саме цього профілю і т.п. Політичні, соціокультурні,

економічні та технологічні умови також входять до цієї групи факторів – як ризик того, що за настання певних обставин професія буде незатребуваною. До цієї групи також можна віднести прогноз щодо появи молодих спеціалістів цього профілю у найближчий час.

До мікросередовища віднесемо фактори, породжені найближчим оточенням людини. Наприклад, незапланована поява дітей чи серйозна хвороба родичів можуть ґрунтовно змінити спосіб життя та вплинути на формування професійної стратегії особистості. Ступінь впливу подібних ситуативних факторів на досліджуване явище буде досить високим.

Суб'єктивні ситуативні розділимо на персональні й організаційні. Підгрупа персональних факторів включатиме в себе лише два основних стани особистості – здоров'я психічне та здоров'я фізичне. Так само, як і у випадку із факторами мікросередовища, ці фактори мають досить великий вплив на формування професійних стратегій.

У підгрупі організаційних ситуативних факторів розглянемо три основних: поточна посада; прагнення кар'єрного росту; мотивація до працевлаштування в даній компанії.

Поточна посада – місце у компанії, що на даний момент займає працівник. Може статись, що поточна посада не дає можливості подальшого росту (як кар'єрного, так і професійного) у бажаному напрямку. Такий фактор може стати термінальним для розвитку професіонала у даній організації чи таким, що спровокує формування ситуативної стратегії професійного розвитку, чи модифікацію глобальної стратегії.

Прагнення кар'єрного росту у даній компанії тісно пов'язане з поточною посадою. Трапляється, що робота у певній компанії не вбачається працівнику засобом самореалізації чи реалізації своєї стратегії професійного розвитку. Найчастіше така робота є просто адаптивним актом – можливістю десь перебути, доки не з'явиться посада у бажаній компанії. У такому випадку, задля працевлаштування у дійсно бажаній компанії, працівник може піти і на меншу посаду/зарплатню. Зрозуміло, що роботодавцю в цій ситуації не залишається нічого іншого, як готувати заміну такому працівнику з самого початку.

Мотивація до працевлаштування може включати в себе емоційний та раціональний компонент. Якщо при працевлаштуванні у працівника присутнє бажання ідентифікації та кар'єрного росту лише у певній компанії, можемо говорити про довготривалість його професійних планів. Якщо мотивація до працевлаштування у певній компанії несе виключно раціональний характер, можемо прогнозувати відсутність зацікавленості до розвитку професійних якостей

на поточному місці роботи. До того ж недоступність інших, більш вподобаних місць працевлаштування, може означати тимчасовість працевлаштування.

Отже, ми виділили три великі групи потенційних детермінуючих факторів для формування стратегій професійного розвитку особистості. Визначили, що лише людина із активною життєвою позицією може бути конструктором власної стратегії професійного розвитку. Проте несприятливі зовнішні умови можуть спричинити відхід від глобальної професійної стратегії та формування ситуативної стратегії вирішення локальних професійних проблем.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 [2] с.
2. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия: Опыт синтеза онтологических и психологических познавательных техник / И. П.Маноха. – К. : “Стимул”К, 1995. – 256 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М. : Междунар. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
4. Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности: (Опыт комплекс. анализа) / Ю.М.Резник, Е.И.Смирнов. – М. : Независимый ин-т гражд. о-ва, 2002. – 259 с., ил., табл.
5. Солнышкина М.Г. Профессиональные стратегии личности: монография / М. Г. Солнышкина – Москва : Информационно-внедренческий центр “Маркетинг”, 2006 (Люберцы (Моск. обл.) : ПИК ВИНТИ) – 119 с.
6. Общая психология: словарь / [ред. А.В. Петровский]. – М. : Per Se; СПб. : Речь, 2005 (ППП Тип. Наука). – 250 с.

The article presents the definition of strategy of professional development and its types and the main condition for construction of such strategies. A structure of psychological determinants for personal forming of his/her own strategy of professional development.

**Keywords:** strategy of professional development, personal activity.

*Отримано: 17.02.2010*



## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЗАХИСНОГО МЕХАНІЗМУ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ТА УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА

У статті висвітлено проблему ідентифікації як захисного механізму та сутність його глибинної детермінації в руслі психодинамічної теорії. З'ясовано взаємозв'язок означеного механізму із феноменом умовних цінностей суб'єкта.

**Ключові слова.** Ідентифікація, інтроекція, едіпова залежність, умовні цінності, особистісна проблема, внутрішня суперечливість психіки.

В статті описана проблема ідентифікації як захисного механізму та суть його глибинної детермінації в руслі психодинамічної теорії. Установлено особливості взаємозв'язку означеного механізму з феноменом умовних цінностей суб'єкта.

**Ключевые слова.** Идентификация, интроекция, эдипова зависимость, условные ценности, личностная проблема, внутренняя противоречивость психики.

**Постановка проблеми.** Демократичні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві у зв'язку з розбудовою України як цивілізованої держави, зумовлюють інтенсивний розвиток практичної психології та психологічної служби. Проблема надання психологічної допомоги людині передбачає пізнання цілісної психіки особистості в її свідомих та несвідомих виявах. Такий підхід орієнтує психологічну практику на розкриття індивідуальної неповторності психіки суб'єкта та дослідження глибинно-психологічних механізмів, серед яких вагоме місце посідають феномени ідентифікації та умовних цінностей.

Поняття “ідентифікація” було введено З. Фрейдом у 1921 р., і пізніше широко розповсюдилось за межі психоаналізу. Ідеї З. Фрейда щодо феномена ідентифікації знаходять відображення в багатьох напрямках зарубіжної психології: неофрейдизмі (К. Абрахам, А. Фрейд, М. Кляйн), гуманістичній психології (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фром), необіхевіоризмі (Д. Долард, Н. Міллер, А. Бандура), інтеракціонізмі (Т. Парсонс, Г. Келлі) тощо. Серед вітчизняних дослідників потрібно зазначити таких представників: Р. Кричевський, А. Налчаджян, М. Обозов, В. Собкін, В. Столін, Я. Український, Т. Яценко тощо.

Згідно аналізу наукової літератури, ідентифікація є одним із головних механізмів соціалізації індивіда та перетворення його в особистість. У нашому дослідженні ми солідаризуємось із дослідниками, що акцентували увагу на захисних аспектах механізму ідентифікації (А. Налчаджян, В. Столін, А. Фрейд, З. Фрейд, Т. Яценко та ін.).

Пізнанню сутності умовних цінностей у розрізі проблеми взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер вперше присвячено роботи академіка АПН України Т.С.Яценко [5; 6; 7] та кандидатську дисертацію її послідовниці О.Г.Стасько [2]. Доведено, що умовні цінності формуються переважно в ранньому дитинстві у період едіпової залежності під впливом цінностей значущих людей. Розкрито глибинно-психологічну сутність умовних цінностей, що полягає в їх неусвідомленості та взаємозв'язку з ідеалізованим “Я” суб'єкта.

**Постановка завдання.** В даній статті ми ставимо за мету довести, що такий складний процес, яким є ідентифікація, несе захисну функцію шляхом створення ілюзії єднання з лібідним об'єктом через привласнення, втілення в себе його окремих рис, що знаходить вияв у формуванні умовних цінностей суб'єкта.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб ми могли розкрити сутність ідентифікації як захисного механізму та об'єктивувати його взаємозв'язок з умовними цінностями, зупинимось на феномені едіпової ситуації, яка характеризується наявністю чуттєвого притяжіння до первинного лібідіозного об'єкта (батьків, вихователя). В своєму дослідженні ми користуємось терміном “едіпова залежність”, під яким розуміємо детермінацію особливостей формування психіки суб'єкта від характеру стосунків, що єднали його з батьками (близькими людьми), тобто з первинними лібідними об'єктами.

Дослідники констатують визначальний вплив в едіпів період розвитку принципу задоволення та підкореність йому процесів ідентифікації суб'єкта з первинними лібідними об'єктами [1; 3; 4]. Едіпова ситуація розвитку характеризується чуттєвим притяжінням суб'єкта до близьких людей (лібідних об'єктів) і табуованістю лібідного потягу соціумом, що засвідчує суперечливість принципу задоволення та принципу реальності. Внаслідок неможливості реалізації чуттєвості підвищується емоційна напруга, що актуалізує дію захисної системи психіки суб'єкта. Засадним процесом у розв'язанні проблеми захисту особи від напруги, що пов'язана із табу, на чуттєве притяжіння до значимих людей, є ідентифікація. З. Фрейд стверджував, що “...глибинною функцією ідентифікації є

заміна лібідного об'єктного зв'язку завдяки інтроєкції об'єкта в Его, внаслідок табу, що накладається соціумом на інцестуозний характер такого зв'язку" [4, с. 451].

Емпіричний матеріал, отриманий в процесі глибинно-психологічної корекції за методом АСПН, доводить, що в едіповій ситуації розвитку суб'єкта пріоритетності набуває генеральна спрямованість психіки "від слабкості до сили". Дослідження дозволяє констатувати визначальний характер цього механізму у змісті ідентифікації суб'єкта з близькими людьми. В едіповій ситуації реалізація принципу задоволення знаходить вияв у інфантильній тенденції "до єднання" з первинними лібідними об'єктами. Принцип реальності, що набуває дієвості в процесі соціалізації суб'єкта під впливом "табу" на інцест, знаходить компроміс через процеси суб'єктивної інтегрованості психіки.

Тенденція до чуттєвого єднання пов'язана з прагненням відчувати емоційну близькість, бажаність для батьків, отримання заохочень. Так, учасники психокорекційного процесу можуть акцентувати увагу на спогадах про емоційно тепле дитинство, що забезпечували батьки, на бажанні відповідати очікуванням батьків, привернути їх увагу до себе, захищеності тощо. Представимо вибірку тверджень, виокремлених із стенограм: "В дитинстві стосунки з батьками були іншими, все було набагато краще"; "Дійсно, мені дуже часто не вистачає уваги батьків, яку вони приділяли мені в дитинстві"; "Ні, в дитинстві він був дуже добрим батьком, і я навіть не знаю, коли відбулась трансформація наших стосунків у негативні"; "Мені дуже прикро, що зараз мама засуджує те, що приносить мені задоволення, хоча в дитинстві було навпаки". Твердження об'єктивують негативні переживання аналізандів, що пов'язані з роз'єднанням, емоційним дистанціюванням із батьками. У психомалюнках тенденція "до єднання" часто об'єктивується через архетипну символіку, зокрема через тенденцію "повернення в утробу". Так протагоністи зображують себе зануреними в емкість із водою, оточеними непробивною стіною, у згорнутій (утробній) позі тощо. Отже, тенденція "до єднання" пов'язана із забезпеченням захисту, затишку, концентрації уваги на дитині. Дитина прагне чуттєвого єднання з батьками в унісон принципу задоволення, оскільки був період, в якому вона відчувала захищеність, безумовне прийняття та любов. За умов неможливості чуттєвого єднання, але надзвичайної бажаності його досягнення, воно реалізується у фантазії дитини. Глибинно-психологічний аналіз досліджуваної проблеми засвідчує, що, завдяки процесу інтроєкції, ідентифікація в якості захисту виконує інтегративну функцію. Остання спрямована на забезпечення

еднання з лібідними об'єктами і нівелювання травми роз'єднання з ними. Ідентифікація сприяє ілюзорному “зліпленню” із бажаним лібідним об'єктом через інтроєкцію його якостей, що відбувається на латентному рівні. Завдяки процесу інтроєкції певні риси лібідного об'єкта асимілюються в “Я” суб'єкта, створюючи ілюзію єднання.

Глибинно-психологічна тенденція “до єднання” зі значимими людьми зумовлює залежність від них, пасивність, слабкість. Це об'єктивується в процесі аналізу символіки малюнків, в яких архетип утроби зображується як обмежуючий ріст і реалізацію, не життєдайний: клітка, банка тощо. Залежність від первинних лібідних об'єктів також презентується в малюнках за допомогою архетипу пуповини – ланцюгів чи мотузки, що зв'язують, як символ блокування активності. Психоданаліз емпіричного матеріалу об'єктивує наступні негативні самовідчуття, пов'язані із тенденцією “до єднання”: залежність, пасивність, слабкість, обмеження розвитку. Це засвідчує вплив тенденції “до єднання” на капсулювання суб'єкта в дитячій інфантильній позиції. За таких умов, вимушеність тенденції “до роз'єднання” пов'язана із набуттям сили, свободи, можливостей розвитку.

Проаналізовані тенденції лежать в основі внутрішньої суперечливості психіки, яка визначає особистісну проблему суб'єкта. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що ідентифікація, через інтроєкцію характерологічних рис об'єкта, пов'язана із об'єктивованими суперечливими тенденціями психіки суб'єкта.

Глибинно-психологічна цінність єднання суб'єкта з лібідним об'єктом формується під впливом потреби дитини в отриманні любові та можливості її вияву до бажаного об'єкта. За таких умов у ситуації взаємодії зі значущими людьми для суб'єкта пріоритетом виступає значущість переживання “безумовного злиття” з ними. Заборона соціуму на чуттєве єднання з об'єктом лібідо викликає напругу, що урівноважується через дію механізму витіснення. Ідентифікація слугує створенню ілюзії єднання з лібідним об'єктом через інтроєкцію (неусвідомлене привласнення, втілення) суб'єктом окремих його рис, що засвідчує пріоритетний вплив захисної тенденції “до сили”. Об'єктивоване єднання здійснюється паралельно із прагненням позбавитись від інфантильної залежності в унісон із захисною спрямованістю психіки “до сили”. Це також стає можливим завдяки ідентифікації – інтроєктуючи якості лібідного об'єкта, суб'єкт набуває відчуття самодостатності і має змогу відокремитись від нього. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що обидва суперечливі прагнення реалізуються через інтроєкцію характерологічних особливостей батьків. Ідентифікація, пов'язана із домінуванням

глибинно-психологічних цінностей, актуалізує відступи від реальності, що спричинюють слабкість суб'єкта. За таких умов ідентифікація як форма захисту пов'язана із формуванням глибинно-психологічних осередків, які є енергетично потужними внаслідок фіксації. Ці незавершені справи дитинства відтягують енергію людини, що повинна бути спрямована на досягнення нею соціально-значимих цілей. Отже, ідентифікація пов'язана із задоволенням інтересів інфантильного “Я”, що об'єктивує її зв'язок із базовими (особистісними) захистами, які покликані завершити “незавершені справи дитинства” (цінності інфантильного “Я”). Базові захисти, з якими пов'язана й ідентифікація, семантично наповнюють логіку несвідомого, в якій знаходить вияв когнітивний рівень ідентифікації як форми захисту.

Психоаналіз емпіричного матеріалу дає змогу стверджувати, що об'єктивовані суперечливі тенденції психіки тісно пов'язані із амбівалентністю почуттів суб'єкта до значущих людей, якими характеризується едіпова ситуація його розвитку. Так, перепорою на шляху реалізації принципу задоволення виступають виховні впливи батьків, які часто характеризуються заборонами, обмеженнями дитини вимогами, покараннями, відстороненням, що унеможливує чуттєве єднання з ними. Отже, поруч із ідеалізацією батьків, що засвідчує лібідні прояви, формується негативне ставлення до них дитини, яка переживає почуття меншовартості, слабкості. Досягнення “сили”, що семантично наповнює зміст ідеалізованого “Я” уможлиблюється завдяки ідентифікації дитини зі значущими людьми. Науковий аналіз емпіричного матеріалу, дає змогу констатувати амбівалентний характер ідентифікації. У процесі ідентифікації суб'єкта зі значущими людьми інтродекція їх характерологічних репрезентантів відбувається за параметрами як мортідо, так і лібідо. Внаслідок ідентифікації суб'єкта з батьками, амбівалентність ставлення до них переноситься і на самого себе. Супутня ідентифікації “амбівалентність почуттів” презентує емотивний рівень ідентифікації як форми психологічного захисту.

Індивідуальна неповторність амбівалентності почуттів забезпечується завдяки феномену умовних цінностей, на формування яких впливає соціум і близькі люди. Інакше кажучи, двоїсте почуття до близьких людей однієї особи буде цілком відрізнятися від подібного двоїстого відчуття в іншій, яка має інші умовні цінності. У процесі виховання дитина стикається з критикою її вчинків батьками. Згідно із тенденцією “до єднання”, вона прагне відповідати очікуванням батьків, що уможлиблюється завдяки інтродекції їх цінностей. Наведемо фрагмент психокорекційної роботи з предметною

моделлю зі студенткою факультету підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів І., предметна модель “Голуби” (фото предметної моделі та фрагмент стенограми подано нижче), в якій об’єктивовано формування певних умовних цінностей внаслідок ідентифікації протагоніста з матір’ю.



*Рис. 1. Фото предметної моделі “Голуби”*

**П.:** Про що говорить вам ця композиція?

**І.:** Найбільше ця композиція нагадує мені сім’ю.

**П.:** Якщо сім’ю, то покажіть де ви, а де інші члени сім’ї.

**І.:** Я – голуб, який знаходиться трохи нижче, інший голуб – мій чоловік. Тому що поруч знаходяться певні предмети, які я більше відношу до образу жінки.

**П. 1:** Чи була схожа ситуація в сім’ї, коли хтось значимий для вас займав вищу позицію?

**І. 1:** Моя мати завжди займала таку позицію по відношенню до мене.

**І. 2:** Проте, не дивлячись на це, коли я спілкуюсь з мамою, то у мене немає від неї ніяких секретів, ми з нею найближчі подруги – можу запитати у неї про все.

**П. 3:** Чи повністю ваш чоловік заміщує вам вашу маму?

**І. 3:** Я – незаміжня, живу в громадянському шлюбі. У відносинах з хлопцем займаю домінуючу роль. Але обрала того голуба, що нижче, тому що біля нього знаходяться предмети, які вказують на те, що це жінка.

**П. 4:** Чи займала мати головну роль у відносинах з батьком?

**І. 4:** Так, звичайно.

**П. 5:** Щодо матері вам ніколи не хотілось зайняти головнішу

позицію? Чи можливо для вас є комфортним займати нижчу позицію у відносинах з матір'ю?

**І. 5:** Справа в тому, що вона – дуже мудра людина, і навіть, коли вона мені щось радить чи підказує, то її думка є безпомилковою.

**Пояснення психолога 5:** Ваші слова свідчать про ідеалізацію думки матері, яка є мудрою і чий рішення завжди безпомилкові. При цьому ви наголошуєте, що в стосунках з коханою людиною займаєте зверхню позицію. Це свідчить про ідентифікацію з мудрою матір'ю, і тепер інша людина повинна прислухатись до вашої мудрості.

**І. 6:** Справа в тому, що він на півтора роки молодший за мене, тому вже в силу віку...

**П. 6:** Це пояснює вибір саме такого партнера, оскільки є певні фізичні, об'єктивні причини, щоб зберігати таку установку по відношенню до нього.

**І. 6:** Так, наприклад те, що я одночасно навчаюсь і працюю, а він тільки навчається, до того ж у мене більш дорослі погляди на життя.

**П. 7:** Звичайно, складно усвідомити, що така позиція є інтроєктованою від матері. Тут ми бачимо типовий приклад раціоналізації, яка ніколи не дозволить людині побачити, що вона займає ту ж позицію, що і мати.

**І. 7:** Але я дуже задоволена, що зі мною мати займала вищу позицію.

**П.:** Ми не говоримо про те, що ви повинні бути невдоволеною, ми лише аналізуємо, які механізми і яким чином впливають на ваше подальше життя. Гіпотетично можна припустити, що у стосунках з вашим партнером ви будете займати головну позицію, притаманну вашій матері.

**І. 8:** Так, але я була б дуже радою, якщо б ми помінялись місцями з партнером і він зайняв би вищу позицію. Я зацікавлена у його психологічному зростанні і все для цього роблю.

**П.:** Але вас завжди буде зупиняти те, що він не дотягує – за своїм віком, по досвідом, за “недорослими” поглядами на життя тощо.

**І.:** Можливо, що так...

### **Науковий аналіз презентованого фрагмента стенограми**

Фрагмент психокорекційної роботи дозволив об'єктивувати інтроєкцію суб'єктом характерних рис матері (мудрість, безпомилковість вчинків і рішень), що зумовлено глибинно-психологічною цінністю “до єднання” з нею. Досліджуваний феномен характеризується амбівалентністю почуттів до лібідного об'єкта. Вияв умовних цінностей у стосунках з інтимним партнером зумовлює психологічне імпотування стосунків з ним. Психокорекційний діалог

надав змогу об'єктивувати ідеалізацію матері та її характерологічних особливостей, при цьому протагоніст наголошує: “Мати дуже мудра людина, і навіть коли вона мені щось радить це підказує, то її думка не є помилковою” (к-т\* 5). Реалізація цих цінностей є бажаною для І., оскільки завдяки їм ілюзорно задовольняється прагнення “до єднання” з ідеалізованою матір'ю. Умовність об'єктивованих цінностей протагоніста полягає у тому, що вони реалізуються за умови неврахування потреб і цінностей партнера. Психокорекційний діалог засвідчив домінуючу позицію протагоніста по відношенню до інтимного партнера (к-т 3).

Неусвідомлюваним для І. залишається те, що ця позиція є інтроектованою від матері, що займала панівне положення у стосунках і з протагоністом (к-т 1) і з батьком (к-т 4). Домінування матері актуалізувало у протагоніста почуття меншовартості, а тенденція захисної системи “від слабкості до сили” – неусвідомлюване прагнення “самопсихотерапевтуватись” від нього завдяки ідентифікації з матір'ю. Власна ж домінуюча позиція по відношенню до партнера раціоналізується І. завдяки об'єктивним факторам. Це підтверджується наступними комунікатами протагоніста: “Справа в тому, що він (партнер) на півтора роки молодший за мене, тому вже в силу віку...”, а також “я і навчаюсь і працюю, а він тільки навчається, до того ж у мене більш дорослі погляди на життя” (к-т 6). За таких умов відносини протагоніста з інтимним партнером можуть деструктуватись, оскільки при цьому не враховуються його потреби. Психокорекційний діалог дозволив об'єктивувати відтворення інфантильної ситуації в актуальних стосунках з інтимним партнером. Ідентифікація з ідеалізованим образом матері забезпечує інтеграцію І. з нею відповідно до спрямованості психіки “до сили”. Ідеалізація власного “Я” внаслідок ідентифікації з матір'ю продукує неусвідомлюване очікування протагоніста, що партнер теж повинен бути задоволеним її домінуванням над ним.

Отже, завдяки аналізу емпіричного матеріалу можемо констатувати провідну роль едіпової залежності суб'єкта у формуванні ідентифікації як форми захисту. Едіпова ситуація характеризується суперечливістю прагнень суб'єкта залишатись “дитиною”, що зумовлено принципом задоволення, та ставати “дорослим” – самореалізуватись, відповідно із принципом реальності. Ідентифікація пов'язана з ілюзорним вирішенням цих суперечностей шляхом інтроекції характерологічних презентантів, зокрема цінностей об'єкта, що спричинює психологічні зміни суб'єкта залежно від інтроектованих особливостей. Суперечливість тенденцій “до єднання” та “до роз'єднання”, з якими пов'язана ідентифікація,



характеризується одночасним прагненням суб'єкта до чуттєвого єднання із лібідними об'єктами та прагненням свободи, автономії, незалежності, що має деструктивний вплив на його самовідчуття та адаптацію у соціумі. Тенденція до реалізації цінностей інфантильного "Я", за участю процесів ідентифікації суб'єкта з первинними лібідними об'єктами, впливає на структурування семантичного аспекту логіки несвідомого. За таких умов, ідентифікація як захисний механізм безпосередньо пов'язана із ситуацією, за якої активність суб'єкта спрямована на досягнення просоціальних успіхів, знижує таку ймовірність із-за імперативу реалізації інфантильних цінностей, пов'язаних з травмами дитинства. Особа прагне "випрямитись" після пережитої травми, тобто набути бажаного відчуття "сили", щоправда ілюзорними засобами. Це пригальмує можливий соціальний успіх і породжує прояви дезадаптації суб'єкта. Отже, аналіз емпіричного матеріалу об'єктивує вплив ідентифікації з первинними лібідними об'єктами як форми захисту на формування суперечливих тенденцій психіки суб'єкта, які й породжують особистісну проблему.

**Висновки.** З'ясовано, що інтроєкти від значущих людей знаходять вияв в умовних цінностях суб'єкта. Умовні цінності презентують когнітивний рівень ідентифікації як форми психологічного захисту, оскільки вони входять у глибинну мотивацію вчинків суб'єкта. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що умовні цінності є підґрунтям захисту ідеалізованого "Я". Факт ідеалізації "Я" об'єктивується через систему очікувань, спрямованих на підтвердження гідностей "Я". Останнє обумовлює відступи від реальності, що забезпечуються системою психологічних захистів. "Психологічна сила", за таких обставин, єднається зі "слабкістю" суб'єкта через відступи від реальності, що знаходить вияв у руйнуванні стосунків з оточуючими людьми (психологічній імпотенції). Психокорекція за методом АСПН дає можливість суб'єкту усвідомити власні очікування щодо способів ствердження ідеалізованого "Я", які можуть ускладнювати стосунки із оточуючими людьми. Глибинна психокорекція сприяє поглибленню самоусвідомлення і саморефлексії інфантильних детермінант власної мимовільної активності, що значно розширює можливості самореалізації.

Перспективи подальшого вивчення взаємозв'язку даних феноменів пов'язуються з розширенням досліджень глибинних аспектів формування психіки, особливо в період едіпової залежності.

### **Список використаних джерел**

1. Кляйн М. Развитие в психоанализе / Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж.; пер. с англ.; сост. и науч. ред. И.Ю. Романов. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с.
2. Стасько О. Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого „Я” особистості: автореф. дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.07 / О.Г. Стасько. – К., 2006. – 20 с.
3. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
4. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я / З. Фрейд // Психоаналитические этюды / сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский. – Мн.: Попурри, 1999. – С. 449 – 481.
5. Яценко Т. С. Особливості внутрішньої динаміки психіки / Т.С. Яценко // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Никало. – Ченстохова-Київ, 2003. – № IV. – С.137 – 152.
6. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
7. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 1987. – 110 с.

At the articles elicited were in-depth psychological features of subject's identification with primary libido objects as a form of defense, as well as its liaison with conventional values

**Keywords:** identification; introjection; Edipus dependence; conventional values; personality problem; internal contradictoriness of psychics.

### **\* Примітка**

Для зручності посилання на комунікати протагоніста в стенограмі використано скорочення – к-т.

*Отримано: 5.02.2010*

## Захисні механізми особистості як фактор збереження цілісності “Я” – структури

У статті розглядаються процеси формування цілісної особистості та механізми захисту при виникненні конфліктних ситуацій у цьому процесі, а також види захисних механізмів і види їх впливу на структуру образу “Я” особистості.

**Ключові слова:** образ “Я”, особистість, механізми захисту, конфлікт, поведінка, переживання, особистісні характеристики.

В статье рассматриваются процессы формирования целостной личности и механизмы защиты при возникновении конфликтных ситуаций в этом процессе, а также виды защитных механизмов и виды их влияния на структуру образа “Я” личности.

**Ключевые слова:** образ “Я”, личность, механизмы защиты, конфликт, поведение, переживание, личностные характеристики.

Переживання, що не відповідають Образу “Я”, сприймаються індивідом як загрозові; вони не допускаються до усвідомлення, оскільки в іншому випадку особистість індивіда не буде єдиним цілим і людина страждатиме. Міцний поведінковий захисний паттерн (схема, стереотип, модель), утворений з метою забезпечити захист “Я” від усвідомлення явищ, що породжують тривогу, одержав у психології назву захисного механізму.

У сучасній психологічній літературі зустрічаються різні терміни, що стосуються феноменів захисту. У самому широкому змісті захист – це поняття, що позначає будь-яку реакцію організму з метою зберегти себе й свою цілісність. У медицині, наприклад, добре відомі різноманітні явища захисних реакцій опору захворювань (опірність організму) або захисні рефлекси організму, такі, як рефлекторне моргання ока, як реакція на об’єкт, що швидко наближається, або відсмикування руки від гарячої поверхні. У психології ж найбільше часто зустрічаються терміни, що стосуються явищ психологічного, а не тільки біологічного захисту, – захисні механізми, захисні реакції, захисні стратегії, невротичні захисти як властивість особистості [7].

У цей час психологічним захистом вважаються будь-які реакції, яким людина навчилася й використовує їх неусвідомлено, для того щоб захистити свої внутрішні психічні структури, своє “Я” від почуття тривоги, сорому, провини, гніву, а також від конфлікту, фрустрації й інших ситуацій, що пережиті як

небезпечні (наприклад, для когось це може бути ситуація ухвалення рішення).

Історично першим ученим, що створив досить струнку теорію захисних механізмів “Я”, був відомий австрійський психоаналітик Зигмунд Фрейд (1926). Ця частина створеної ним теорії й практики психоаналізу була зустрінута з розумінням ученими, що представляють суміжні із психоаналізом області медицини (особливо психіатрії), і психології й згодом була розвинена багатьма психологами, хоча не всі вони розділяли психоаналітичний погляд на природу захисних механізмів.

Основними й загальними для різних видів захисних механізмів рисами, як вважали З. Фрейд і його послідовники, є те, що вони:

- несвідомі, тобто людина не усвідомлює причин і мотивів, ні цілей, ні самого факту своєї захисної поведінки стосовно певного явища або об’єкта;
- захисні механізми завжди спотворюють, фальсифікують або підмінюють реальність.

У перших своїх роботах, присвячених захисним механізмам, З. Фрейд вказував, що існує два основних способи справлятися із тривогою.

Першим, більше здоровим способом, він вважав спосіб взаємодії з явищем, що породжує тривогу, : це може бути й подолання перешкоди, і усвідомлення мотивів своєї поведінки, і багато чого іншого. Другим же, менш надійним і більш пасивним способом є спосіб упоратися із тривогою за рахунок несвідомої деформації реальності (вона може бути зовнішньою і внутрішньою), тобто спосіб формування якого-небудь захисного механізму, нераціональної поведінки у вигляді, наприклад, забування часу іспиту; втрати конспектів або заліковки; виникнення психологічної залежності від якої-небудь людини; імпульсивного зловживання алкоголем, палінням, переїданням і навіть серйозних соматичних захворювань [12].

Основні захисні механізми різняться за певними параметрами: за ступенем обробки внутрішнього конфлікту, за способом переключування реальності, по ступеню кількості енергії, затрачуваної суб’єктом на підтримку того або іншого механізму, за ступенем інфантильності (тобто залежності від попередньої певної стадії розвитку даної людини) і, нарешті, за типом можливого щиросердечного розладу, що виникає внаслідок прибігання до того або іншого захисного механізму. Все це тією чи іншою мірою описує можливі варіанти динамічної трансформації наших бажань під тиском тривоги, грози, вимог реальності, тобто того, що З. Фрейд назвав “долею потяга”.

Використовуючи свою відому трикомпонентну структурну модель психіки (“воно”, “Я” і понад “Я” у російській термінології або “Ід”, “Его” і супер “Его” у закордонній), З. Фрейд висловлював припущення про те, що деякі захисні механізми з’являються у найперші моменти життя людини, що пізніше було підтверджено численними експериментальними дослідженнями й клінічними спостереженнями за дітьми [12].

А. Фрейд на конкретних прикладах показала розмаїтість, складність, межі застосування захисних механізмів, підкреслюючи, що для захисту можуть використовуватися досить різні види дій (фантазування, інтелектуальна діяльність), що захист може направлятися не тільки проти потягів, але й проти всього того, що викликає тривогу (емоції, деякі особливі ситуації, вимоги понад “Я”). Не претендуючи на вичерпний і систематичний підхід, А. Фрейд перераховує наступні захисні механізми: витіснення, регресія, реактивне утворення, ізоляція, скасування попереднього, проєкція, інтроєкція, звернення на себе, звернення до своєї протилежності, сублімація.

Існують і інші прийоми захисту. У цьому відношенні А. Фрейд назвала також заперечення за допомогою фантазування, ідеалізацію, ідентифікацію з агресором та ін. М. Кляйн описувала як найпростіші види захисту розщеплення об’єкта відмову від психічної реальності, претензію на всевладдя над об’єктами [12].

Більш пізні розробки теорії захисних механізмів дозволили Е.Бибрінгу й С. Лагашу висунути ідею існування механізму відпрацьовування, що протиставляється їхньому механізму захисту: ціль захисних механізмів – термінове ослаблення внутрішнього напруження згідно із принципом задоволення – невдоволення; ціль механізмів відпрацьовування – реалізація наявних можливостей хоча б і ціною великої напруги. Отже, вони вважали, що можна відрізнити захисні дії “Я”, спрямовані проти потягів “Воно”, від здійснюваної “Я” відпрацьовування власних захисних дій [12].

Психологи (Г. Мерфі, Г. Олпорт, Е. Хілгар і ін.) думають, що один із центральних об’єктів психологічного захисту є саме образ “Я”, причому захищати його доводиться не тільки у надзвичайних, стресових ситуаціях, але постійно, щогодини .

За теорією К. Роджерса людина прагне зберегти стан погодженості самоприйняття й переживання, а погроза існує, коли люди усвідомлюють невідповідність між образом “Я” і якимсь аспектом активного переживання.

Переживання, що не відповідають образу “Я”, сприймаються як загрозові; вони не допускаються до усвідомлення, оскільки в

протилежному випадку особистість індивіда не буде єдиним цілим. Так, якщо людина вважає себе чесною, але зробить якийсь нечесний вчинок, вона буде відчувати загрозу. Реакцією людини на стан невідповідності образу “Я” звичайно буває напруга, змішання й почуття провини [4].

Невідповідність між “Я” і переживаннями не завжди сприймається на свідомому рівні. К. Роджерс стверджував, що досить ймовірною ситуацією, коли людина почуває загрозу, не усвідомлюючи цього. Коли існує невідповідність між образом “Я” і переживаннями, людина не усвідомлює цього, вона потенційно вразлива для тривоги й особистісних розладів. Тривога, таким чином, є емоційною реакцією на загрозу, яка сигналізує, що організована “Я”-структура відчуває небезпеку дезорганізації, якщо невідповідність між нею й загрозливим переживанням досягне свідомості. Тривожна людина – це людина, яка важко усвідомлює, що визнання або символізації певних переживань приведе до радикальної зміни її теперішнього образу “Я”. Отже, усвідомлення глибокого почуття агресії й ворожості зажадає значної реорганізації образу “Я” людини, що вважає себе люблячою й м’якою. Ця людина буде відчувати тривогу щораз, коли відчує й усвідомить свій гнів і ворожість.

За К. Роджерсом, якщо людині довгий час ніщо не загрожує, вона відкрита для переживання і їй не потрібно захищатися. Однак, коли вона усвідомлює або відчуває на підсвідомому рівні, що переживання не співпадають з образом “Я”, виникає загроза, при якій, у свою чергу, потрібна захисна реакція. К. Роджерс визначив захист як поведінкову реакцію організму на загрозу, головною метою якої – зберегти цілісність “Я” структури: “Ця мета досягається усвідомленим перекручуванням переживання у свідомості, щоб зменшити невідповідність між переживанням і структурою образу “Я”, або запереченням будь-якого переживання й, таким чином, будь-якої загрози “Я” [5].

Інакше кажучи, захист підсилює самоповагу людини й захищає її від небезпеки, що насувається, загрозованих переживань. К. Роджерс запропонував тільки два механізми захисту, які використовуються до мінімуму усвідомлення невідповідності усередині “Я” або між “Я” і переживанням: перекручування сприйняття й заперечення. Слід зазначити, що загрозливе переживання не допускає символізації у свідомості не тому, що воно “грішне” або суперечить моральним нормам, як думав З. Фрейд. Його символізація у свідомості заперечується, тому що воно неспільне з “Я”-структурою.

Отже, захисна поведінка зберігає існуючу структуру “Я” і не дозволяє людині втратити самоповагу. Перекручування сприйняття

має місце, коли невідповідність переживання допускається у свідомості, але тільки у формі, що робить її спільною з якимсь аспектом “Я” образу людини. Припустимо, студент коледжу вважає себе здатною людиною, але раптом на іспиті одержує зовсім заслужено двійку. Він може зберегти свій образ “Я”, спотворивши символізовану концептуалізацію цієї невдачі поясненням: “Професор несправедливо ставить оцінки” або “Мені не повезло”. К. Роджерс пояснює таке вибіркове сприйняття свідомістю, але його щирий зміст залишається незрозумілим. У випадку заперечення, які менше зустрічають захисні реакції, людина зберігає цілісність своєї “Я”-структури, повністю йдучи від усвідомлення загрозливого переживання. Фактично заперечення зустрічається щораз, коли людина відмовляється визнати собі, що переживання мало місце [9].

Іноді люди не вірять у свої шанси на успіх, представляючи себе боязкими, хворими, травмованими минулими подіями. Аж ніяк не будучи навмисно саморуйнівною, така поведінка звичайно має на меті самозахист.

Чому люди ставлять собі перешкоди у вигляді саморуйнівної поведінки? Згадаємо – ми охоче захищаємо свій “Я”-образ, приписуючи невдачі впливу зовнішніх факторів. Чому, боячись невдачі, люди можуть, самі собі будувати перешкоди розважаючись, перед співбесідою, після прийняття на роботу, опівночі на вечірці або граючи на комп’ютері замість занять перед складним іспитом. Коли “Я”-образ пов’язаний з виконанням чого-небудь, прикласти зусилля й зазнати невдачі може стати для нас більш руйнівним, чим мати готове виправдання. Якщо перешкода завадила нам, ми залишаємося “при своїй” самооцінці; якщо ж нас супроводжував успіх, ми зміцнимо свій “Я”-образ. Перешкоди захищають нашу самооцінку й суспільний імідж, дозволяючи приписувати невдачу чомусь тимчасовому або зовнішньому (“Я погано себе почуваю”, “Я занадто пізно засиділася минулого вечора”), а не недоліку таланта або здатностей. К. Роджерс вказував, що заперечення може призвести до параної, маячні й до безлічі інших психологічних розладів [8].

Більшість людей мають адекватний захист, що дозволяє справлятися з помірним рівнем тривоги й робити так, щоб звести його до мінімуму. Однак, коли переживання зовсім не співпадають з “Я”-структурою або коли непогодженість переживання часто зустрічається, людина відчуває сильну тривогу, що може серйозно порушити повсякденний порядок. Людину в такому стані називають “невротиком”.

У подібних випадках рівень внутрішнього дискомфорту людини такий, що він, імовірно, потребує допомоги психотерапевта. Проте,

захист невротика все-таки частково може запобігти символізації загрозливих переживань у свідомості. У результаті “Я”-структура невротика залишається майже непошкодженою, однак така людина не може свідомо оцінити нестійкість свого стану; вона дуже вразлива у психологічному змісті. Якщо між “Я” і поточним переживанням існує значна невідповідність, то захист “Я” може стати неефективним.

У такому “беззахисному” стані невідповідність переживання точно символізується у свідомість і “Я”-концепція людини руйнується. Отже, особистісні розлади й психопатологія з’являється, коли “Я” не може захистити себе від натиску загрозливих переживань. Людей з такими розладами звичайно називають “психотиками”. Їхня поведінка для об’єктивного спостереження здається дивною, нелогічною або “безумством”.

Роджерс думав, що психотична поведінка частини відповідає негативним аспектам переживання, я не “Я”-концепції. Наприклад, людина, що суворо контролює агресивні імпульси заперечуючи, що вони є частиною його “Я”-образу, може поводитися дійсно загрозливо стосовно тих, з ким зіштовхується в реальності у психотичному стані. Ірраціональна й саморуйнівна поведінка частини пов’язана із психозом [8].

Особистісні розлади можуть з’являтися або зненацька, або поступово впродовж тривалого періоду часу. У будь-якому разі, як тільки з’являється серйозна невідповідність між “Я” і переживаннями, захист людини перестає працювати адекватно, і раніше цілісне стає вразливим для тривоги й погрози, і поводить незрозуміло не тільки для інших, але й для самого себе. Фактично К.Роджерс вважав розлад поведінки результатом невідповідності між “Я” і переживанням.

Значущість невідповідності між усвідомленим “Я” і переживанням визначає вага психологічної дезадаптації. Такі люди мають більш низький ступінь самоактуалізації; майже нездатні до самоактуалізації, більш тривожні, емоційно нестабільні й невротичні. Багато з людей мають негативну “Я”-концепцію, тобто незадоволені собою, нездатні приймати себе й, відповідно, не можуть приймати інших, незадоволені своїм життям і всіма оточуючими людьми. Нелюбов до себе супроводжується істотною ворожістю інших. Самоприйняття є важливою і необхідною умовою для повноцінного функціонування людини. Дослідження показали, що батьки, які приймають себе (тобто мають позитивне відношення до себе), з набагато більшою ймовірністю сприймають своїх дітей такими, якими вони є. Отже, діапазон, у якому дитина розвиває позитивний образ “Я”, чітко залежить від того, якою мірою його батьки здатні прийняти себе.



Психічно здорова і “повноцінно функціонуюча” людина – це та, яка використовує свої здатності й таланти, реалізує свій потенціал і рухається до повного пізнання себе й сфери своїх переживань. К.Роджерс установив п’ять основних особистісних характеристик загальних для повноцінно функціонуючих людей [10]:

1. Відкритість переживань, здатність чітко усвідомлювати свої найглибші думки й почуття, а не придушувати їх і не спотворювати.

2. Повноцінно функціонуюча людина досить розсудлива, щоб усвідомлювати свої почуття й діяти розважливо в будь-який момент часу.

3. Екзистенціальний спосіб життя, тенденція жити повно й насичено в кожний момент існування, так, щоб кожне відчуття сприймалося як свіже й унікальне, відмінне від того, що було раніше. Такі люди адаптивні, терпимі й безпосередні.

4. У виборі дій у будь-якій ситуації опираються не тільки на соціальні норми, судження інших або свій колишній досвід, а здатні брати до уваги свої внутрішні відчуття й розглядати їх як основу для вибору поведінки: “внутрішнє відчуття типу я поводжуся правильно”, є значним і довірою, що заслуговує, керуванням для істинно гарної поведінки.

5. Людина здатна вільно жити, тому що вона хоче, без зовнішніх обмежень і заборон, здатна робити вибір і керувати собою, усвідомлюючи свою емпіричну волю за принципом: “Єдиний хто відповідає за мої власні дії і їхні наслідки, це я сам, не перекладаючи відповідальність на інших” [3].

“Прагнення нашого діючого “Я” позбутися від страждання й підсилити радість можна без праці спостереження” – констатує Ю.М.Орлов. (Наприклад, ми йдемо від небезпеки, намагаємося не підтримувати відносин з людьми, з якими нам неприємно, прагнемо позбутися страху, породжуючого загрозу нашому життю або благополуччю. Це прагнення врятуватись від страждання природне й зрозуміле. Але в деяких випадках наша поведінка породжується прагненням бути ближче до глибинних переживань страждання, наприклад, почуття провини або усвідомлення невиконаного боргу, і заради цього ми здатні терпіти невдачі й страждання.

Це свідчить про те, що наші страждання, які ми переживаємо, прагнучи виконати свій важкий борг, набагато легші тих страждань, які можуть випасти на нашу долю, якщо ми будемо мучити власну совість, тиранічне почуття провини. Наша свідомість сама має здатність передбачати й враховувати, що страждання набагато сильніші й безпощадніші за інші [6].

Але в житті не менш часто трапляються випадки, коли ми не в змозі зважити всі обставини й вибрати ту реальну поведінку, що могла б позбавити нас неприємних переживань. Це буває у випадку конфлікту або появи непереможних перешкод до порятунку від страждання.

У природі встановлено так, що якщо жива істота не в змозі уникнути небезпеки або дискомфорту шляхом уникаючої поведінки, то включаються механізми внутрішнього захисту, які спрямовані на те, щоб шляхом внутрішніх змін зменшити шкоду. От ця внутрішня перебудова і є внутрішнім захистом [2].

Втеча являє собою найпростішу захисну поведінку. Однак у житті часто виникають ситуації, у яких людина не може застосувати цей вид захисту. Ми не можемо допустити поведінку, що вступила б у неузгодженість із цим образом самого себе. Однак у багатьох випадках це подолання наших нахилів “людських звичок” не буває повним. І, незважаючи на наші зусилля почувати себе впевнено, у нас активується почуття сорому або провини, або почуття придушення власної гідності, що заподіює нам великих страждань, проти яких, здавалося б, немає ніякого захисту.

Іноді в тих випадках, коли ми не в змозі реально захистити себе від страждання, ми використовуємо різні способи психологічного захисту, що забезпечують тимчасове, а іноді й повне “знеболювання”.

Виявивши розбіжність між “Я”-концепцією й своєю поведінкою, людина шукає шляхи зменшення почуття провини або тривоги, починає приписувати собі значимі й “гарні” мотиви [2].

Неузгодженість із “Я”-концепцією настільки болісна, що людина реагує на неї почуттям провини, сорому, образи, відрази, гніву. Якщо спогад зберігся в пам’яті, то людина приречена бути кинutoю, якби вона не могла захищатися проти них за допомогою механізмів психологічного захисту. Щоб пізнати себе й змінити в потрібному напрямку, необхідно знати, що відбувається “у глибині душі”, для захисту від неузгодженостей з уявленням про себе. Цей захист може відбуватися і на свідомому, і на несвідомому рівні.

Прагнення захистити “Я”-концепцію, відгородити її від руйнуючих впливів є одним із основних мотивів різноманітної нормальної поведінки [1].

Високому розвитку психологічного захисту сприяє, на думку В.М.Куніциної, низька самоповага індивіда, що спричиняє схильність до самообману, острах правди, неадекватність поведінки в значимих для нього областях. Самоповага визначає характер взаємин з іншими (наприклад, чим більше людина не поважає себе, тим більше вона не цінує й побоюється інших, прагне самоствердитися, принижуючи своїх партнерів).

Низька самоповага вимагає більших витрат енергії на психологічний захист. У таких людей часто формується психологія самокатування, постійний психологічний дискомфорт, комплекси, звичайно є присутніми сором'язливість, страх помилок, сильний самоконтроль, відсутність спонтанності. Способи компенсації зниженої самоповаги різні. Можна понизити рівень домагань. Для інших людей це виливається у втечу від себе, своїх проблем і труднощів (тобто формуються різні форми психологічного захисту) [3].

Більш гідний шлях – змінити свою поведінку, знизити рівень домагань до своїх можливостей.

Отже, захист – це необхідна умова збереження стабільності особистісної структури в умовах постійного патогенного конфлікту між різними рівнями самосвідомості. Іншими словами – це будь-який спосіб, за допомогою якого особистість вберігається від впливу, що загрожує напруженістю й веде до дезінтеграції особистості.

Механізми захисту певною мірою присутні в поведінці людини завжди, але виділяється й “нормальний захист”, що несвідомо виникає при переживанні колишнього хворобливого досвіду з метою обмежити своє “Я” від повторної травми, і патологічного характеру стимуляції, її зухвалості [11].

Сучасні уявлення про “нормальний” розвиток системи психологічного захисту припускають оцінку наступних характеристик:

- адекватність захисту: наприклад, людина може відновитися після тієї або іншої несвідомої захисної реакції, після цього обговорювати її;
- гнучкість захисту: наприклад, людина може використовувати різні види захисних реакцій у якійсь, певній, типовій для неї ситуації погрози, тобто “репертуар” її захисної поведінки не сформований занадто жорстко;
- зрілість захисту: відносно більш зрілими вважаються механізми інтелектуальності, сублимації, придушення, раціоналізації, зміщення без частого використання більш примітивних форм проекції, заперечення, інтроєкції.

Загальна мета й функції захисних механізмів – це послабити почуття страху й тривоги, зберегти самооцінку.

Інакше кажучи, захист підсилює самоповагу людини й захищає її від небезпеки, що насувається, загрозливих переживань, зберігаючи при цьому цілісність “Я” – структури.

#### Список використаних джерел

1. Абрамова ГХ. Возрастная психология. – М., 1998. – 624 с.
2. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-Центр, 2000.

3. Блонский П.П. Избранные психологические исследования. – М., 1961.
4. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984. – 335 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1998. – 682 с.
6. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 282 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. Кривола А.А., Маничева С.А. – С.-П., 2000.
8. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. – СПб., 2001.
9. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебн. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
10. Роджерс Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.
11. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – с. 62-70.
12. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого “Я”. М., 1926. – 455 с.

In the article the processes of forming of integral personality and mechanisms of defence are examined in case of occurring of conflict situations in this process, and also types of nocifensors and types of their influence on the structure of appearance of “I” of personality.

**Keywords:** appearance of “I”, personality, mechanisms of defence, conflict, conduct, experiencing, personality descriptions.

*Отримано: 22.03.2010*

**УДК 159.923.2:17.022.1**

*Л.В.Романюк*

## **Фактори становлення цінностей особистості в процесі інтеракцій**

У статті аналізуються результати досліджень становлення цінностей в міжособистісних стосунках методом спостереження за групами в лабораторній ситуації. На основі здійсненого факторного аналізу ціннісних тверджень виділено чотири ортогональних фактори цінностей: I. Прийняття влади; II. Антагонізм потреби вираження і цінності стримання; III. Егалітаризм; IV. Індивідуалізм. Вичленені концептуально, на основі

чергування, фактори сприяли становленню цінностей особистості учасників у процесі інтеракцій.

**Ключові слова:** становлення цінностей, ціннісні твердження, профіль цінностей, ортогональні фактори цінностей, інтеракції, міжособистісні стосунки.

В статті аналізуються результати досліджень становлення цінностей в міжличностних отношениях методом наблюдения за группами в лабораторной ситуации. Осуществленный факторный анализ ценностных утверждений выделил четыре ортогональных фактора цінностей: I. Принятие власти; II. Антагонизм потребности выражения и ценности воздержания; III. Эгалитаризм; IV. Индивидуализм. Вычленены концептуально факторы, которые оказывали содействие становлению цінностей личности участников в процессе интеракцій.

**Ключевые слова:** становление цінностей, ценностные утверждения, профиль цінностей, ортогональные факторы цінностей, интеракции, межличностные отношения.

Незаперечним є той факт, що цінності є змістом культури, у якій живе і діє людина. Цей культурний зміст вплітається у внутрішні структури психіки людини через різні інтеракції (соціальні та символічні). У таких взаємодіях з оточенням відкриваються смисли, відбувається становлення цінностей, які вказують на те, що є важливим, значущим для життєдіяльності людини.

Традиційно у соціальній психології й культурології інтеракція (від англ. interaction < лат. inter + activus – діяльний) означає взаємодію, взаємний вплив людей, або взаємовплив груп як безперервний діалог. Джордж Герберт Мід визначає її як безпосередню міжособистісну комунікацію, називаючи це “обмін символами”, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини “приймати роль іншого”, уявляти собі (відчувати), як його сприймає партнер по спілкуванню (або група) [3, с. 123-206]. Соціальну інтеракцію визначають як процес взаємообумовленого впливу індивідів, соціальних груп і систем одне на одного. Можна впевнено стверджувати, що це повсякденна взаємодія людей.

Вихідними припущеннями символічної інтеракції (symbolic interaction) є такі: 1) люди поводяться стосовно речей “виходячи з тих смислів, якими вони для них володіють”; 2) смисли соціальних об’єктів випливають із соціальної взаємодії та не містяться в самих об’єктах; 3) смисли “обробляються й видозмінюються в процесі інтерпретації” [1, с. 183-194]. Як наслідок, смисли об’єктів змінюються в процесі й завдяки дії. Смисли не застигли й головним об’єктом, з яким людина повинна мати справу, виступає вона сама. Люди виступають самі для себе як об’єктами, так і суб’єктами. Поділ між суб’єктивним і об’єктивним світами знімається в символічно-

інтеракціоністському мисленні. Світ наявний у людині, і одночасно людина є присутньою у світі. Мова служить інструментом взаємодії й посередником, за допомогою якого вона відтворюється. Мова як система знаків, символів, опозицій і смислів дозволяє людям включатися у свої власні дії й дії інших людей і перетворювати ці дії в об'єкти осмислення й діяльності. Вчення про мову входить у ядро соціальної психології і відштовхується від неї у дослідженні людської взаємодії. Центральним об'єктом, з яким мають справу у взаємодії, є ідентичність і смисли ідентичності (себе й інших), що полягають не в людях, а в самій взаємодії. Звідси дослідження символічної взаємодії вимагає невідступної й пильної уваги у вивченні процесу взаємодії. Саме тому в даному дослідженні становлення цінностей в інтеракціях зроблено спробу вивчити символічну взаємодію в лабораторних умовах і порівняти її з повсякденним студентським життям. Методами, яким надавалася перевага, було включене спостереження, контент-аналіз ціннісних тверджень та деякі приховані методи, на основі яких робився аналіз тісно пов'язаних з контекстом взаємодії епізодів, або зразків поведінки та формулювання ціннісних тверджень.

Метою даної розвідки є аналіз результатів дослідження про становлення цінностей в міжособистісних стосунках на основі спостереження за групами в лабораторній ситуації. Групи склалися із студентів, зібраних для єдиної зустрічі. Завдання учасників полягало в обговоренні і досягненні групового рішення стосовно певної ситуації людських стосунків, яку надали учасникам заздалегідь. У дослідженні аналізується результат досвіду роботи декількох років з подібними групами [4, с. 87-113, 148-149]. Увага зосереджувалася певною мірою на процесах взаємодії, відношенні до різних особливостей ситуації, завданнях, розмірі групи, особистості учасників, їхніх взаємних стосунках і еволюціонуючій структурі групи впродовж серії зустрічей. Обговорення того, що часто називають "прикладними людських стосунків", виявилось завданням, яке здавалося практичним для учасників і, вочевидь, не вимагало певного спеціфічного попереднього досвіду, вмінь або технічних знань. Учасники загалом долучалися до розмови, говорили невимушено, часто сперечалися, а іноді сердилися один на одного. Їх завданням було вирішення різних ситуацій варіантивними способами, про які варто було дізнаватися більше.

Ціннісні твердження сприймалися кожним учасником, якщо обговорення цього виду було експресивно-переконливим. Їх кількість, почута під час таких обговорень, вражає. За нашими спостереженнями близько 30% усіх відвертих інтерактивних дій

попадали в категорію під назвою “висловлюю думку” й сприяли певному становленню цінностей шляхом виникнення й розвитку думки стосовно того чи іншого випадку, що обговорювався. З них, можливо, одна чверть, або приблизно 7% від загальної кількості інтеракцій за оцінкою, наближається до явної спроби заявити узагальнений зміст передумови цінності, або ціннісний принцип. Один з наших учасників, наприклад, аргументуючи іншому свою позицію, рішуче заявив: “Ви повинні поважати авторитет, а коли Ви припиняєте поважати владу, то Ваша ситуація нічого не варта!”. Потрібно наголосити на тому, що багато тверджень, які прозвучали в груповій динаміці, були схожими на пункти шкали F, які характеризують цінності авторитету, влади й знайомі під назвою “Авторитарна особистість” [6]. Інші цінності, які стали предметом обговорення, мали потребу в деякій практично обгрунтованій концепції того, що відповідні виміри цієї сфери необхідно досліджувати. Їх адекватна концепція не могла бути досягнута простим вирахуванням від інших явищ, з якими цінності ймовірно пов’язані, зокрема більш глибокими елементами індивідуальності, або структурованими ідеологіями, прийнятими через вивчення чи природу контексту, з якого виникли ціннісні твердження.

Той факт, що ціннісні твердження у формі мовних реакцій виявлені у специфічних контекстах взаємодії, іноді стверджувався як такий, що не має ніякого реального значення, послужив формулюванню перспективної гіпотези про те, що становлення цінностей відбувається за умов поєднання людей у певній ситуації. Прогнозування підтвердилося, насамперед, в обговореннях учасників, де спостерігалися узагальнені твердження змісту цінності. Учасники іноді виділяли аргумент, що підкріплювався сам собою й неконтрольованими спіралями. Інколи ж була спроба застосувати остаточну санкцію до того, хто здавався неприйнятно ненормативним. Деколи виявлялася угода, стримана або захоплена, що кристалізувала спіраль співробітництва. Ці інтерактивні явища можуть яскраво характеризувати цілу секцію, і можливо структуру тривалої динаміки групи в процесі становлення цінностей.

На даному етапі вивчення ціннісних тверджень за мету було взято отримання репрезентацій якомога більшої кількості різних сфер цінностей. В результаті розгляду безлічі джерел споріднених досліджень було отримано біля тисячі пунктів таких тверджень. Використаний метод аналізує зміст цінностей, що є контент-аналізом ціннісних тверджень.

В основу інструментарію цього дослідження покладено цілий ряд відомих і недостатньо відомих підходів і методик західних вчених, а

саме дослідження цінностей Гордоном Олпортом, Філіпом Верноном і Гарднером Ліндзеєм [7], що забезпечило вивчення по декілька цінностей з кожного типу. Априорна класифікація ідеологічних проблем для малих груп, яка була розроблена раніше Робертом [8, с. 172-176], забезпечила дослідженню певну частину інструментарію. Анкета, яку в цій сфері використовувала Флоренс Клакхон, базувалася на її класифікації [12] ціннісних орієнтацій і дала матеріал для півтора десятка пунктів. Наступна анкета вивчення способів життя Шарля Моріса [15, с. 15-18], яка була розроблена на основі класичних філософських і релігійних поглядів і використана в його кросс-культурному дослідженні, стала багатим джерелом більш, ніж ста пунктів. Розроблена на основі дисертаційного дослідження й досі неопублікована анкета Гібсона Вінтера [18], яка стосується впливу ціннісних орієнтацій в організації малих груп, стала також джерелом дослідження. Опис різних видів культурного менталітету в соціальній і культурній динаміці Пітіріма Сорокіна [5; 16] став джерелом декількох десятків пунктів. Усі названі автори методологічної бази й інструментарію цього дослідження були певною мірою зацікавлені цінностями і проблемою типів, або класів цінностей.

Різні шкали, що пов'язані, або були інспіровані дослідженням авторитарної особистості ще більш, ніж півстоліття назад, у тому числі повна шкала F з 30 пунктів [6, с. 260], пункти з різних шкал Левінсона щодо етноцентризму і меншостей [6, с. 103-150], релігійного конвенціоналізму [6, с. 208-221], традиційної сімейної ідеології Левінсона і Хафмана [13, с. 251-273], пункти з неопублікованої дисертації Едварда Джоунса про роль авторитаризму в сприйнятті лідера [10]. Ці шкали доповнилися списком Генрі Мюррея щодо відчуттів, пов'язаних з різними потребами особистості з його праці "Дослідження особистості" [14] та праці Раймонда Кеттела "Шістнадцять факторів особистості" [2, с. 132-161; 9], а також графіком темпераменту Терстоуна [17], що стали джерелом дослідження факторів становлення цінностей. І нарешті, деякі пункти сформульовані в авторській редакції для реалізації проекту дослідження становлення цінностей.

Працюючи частково дедуктивно на основі класифікації системних проблем, використаної в іншому зв'язку Парсонсом і Бейлзом [19, Глава 3], і частково індуктивно на основі масиву пунктів, була створена тимчасова структура з шістнадцяти класів. Структура забезпечила спосіб априорного групування разом з іншими пунктами, які були, вочевидь, більш за все подібні, задля порівняння і редагування. Близькі за значенням дублікати було виключено, а ключові слова і фрази окремих пунктів – поєднано в єдині пункти.



Завдяки цьому простому засобу повна кількість пунктів зменшилася до 252, які й були роздруковані для використання у групах. Результатом такого попереднього скорочення кількості пунктів було визначено шість категорій відповідей разом з числовими показниками: (1) Повністю не погоджуюся, (2) Не погоджуюся, (3) Дещо не згоден, (4) Скоріше погоджуюся, (5) Погоджуюся, (6) Повністю погоджуюся. У тих випадках, де учасник не міг дати відповіді, вибирався пункт 4, тобто середнє значення.

Більшу частину вибірки становили студенти другого курсу, а також студенти магістратури загальною кількістю 388 осіб. Ця вибірка, хоча й достатньо велика, не була такою різноманітною, як хотілося задля загальних теоретичних цілей, оскільки цінності помітно відрізняються в культурному розрізі. Проте, ймовірно вона добре підходила прагматичній потребі цього дослідження створити інструмент для оцінки відмінностей у цінностях між суб'єктами, які зазвичай використовують у групових експериментах. Завдання створення інструментальної вибірки чи проведення кросс-культурного дослідження не ставилося.

Початковою метою дослідження було сприяння становленню цінностей, які узгоджуються або не узгоджуються між собою й фіксуються олівцем на папері перед сесією в обговоренні учасників один з одним для прогнозування виду ціннісних тверджень. З огляду на цю прагматичну мету очевидним способом одержати ціннісні твердження була можливість слухати фактичні обговорення й рекордні твердження. В результаті цього отримано істотне число тверджень шляхом визначення критеріїв їх виявлення. Серед них: а) усні твердження про одну пропозицію, б) опис у формі виявлення угоди або розбіжності з іншим учасником, г) висловлення, в якому предмет твердження являв собою деякий загальний клас об'єктів, з котрим нові випадки могли б бути знайдені у цьому, або іншому обговореннях, і д) висловлення, у якому його предикатом виступає деякий загальний клас орієнтацій, відносин, або дій, прийнятий як нормативне твердження, з яким більшість погоджується. Інакше кажучи, ціннісне твердження в конкретному контексті взаємодії являє собою твердження підстави існуючої норми, або пропозицію про підставу нової норми.

Досить часто той учасник, що формулював ціннісне твердження й той, що погоджувався (або не погоджувався) з ним, очікували повернення на попередній етап для доопрацювання цього твердження у взаємодії з остаточним виробленням підсумкової пропозиції. Іноді обом учасникам ставало зрозуміло, що певне значення цінності вироблене, за тієї умови, якщо воно буде прийняте в групі. В контексті взаємодії значно легше ідентифікувати цінності, вирішуючи проблеми.

Різні види ситуацій можуть бути розцінені як штрихування різними способами залежно від повного контексту взаємодії. Учасники могли реагувати на письмові твердження, а не на усні. Можливо, недостатньо зрозумілим виступає момент про те, хто формулює твердження, в основі яких певні об'єкти включені в загальний клас, що, в свою чергу, виступає певним значенням дії предиката (хто виконує, яка дія, для кого), якщо твердження буде прийняте. Коли учасники відповідали на ціннісні твердження в анкетному опитуванні, то більшість проблем виявлялася не достатньо зрозумілими, тому не дивно, що деякі учасники відмовлялися відповісти на деякі пункти, або виявляли певне роздратування. Надані інструкції передбачали можливість залишати питання без відповіді на певні пункти.

В аналізі пунктів виявлено, що факторний аналіз вимагав подальшого скорочення від більш ніж двох сотень пунктів до достатньо невеликої їх кількості. Для цього було застосовано два прийоми. Спершу був використаний розподіл відповідей щодо кожного пункту, щоб знайти ті пункти, які не вирізняли учасників нашої вибірки. Ті пункти, з якими майже усі погоджувалися, або не погоджувалися, були вилучені. Відповідним критерієм стало менше, ніж 20 протилежних відповідей. Не йдеться про те, що такі пункти не виражають цінностей, або такі цінності не є важливими, а лише про перевірку того, що диференціює респондентів. Іншими словами можна сказати, що множина цінностей, яку хотілося дослідити, не є множиною усіх тверджень про цінності, а лише тих, щодо яких учасники вибірки схильні висловлювати різні думки й відношення у формі денотатів і конотацій.

Решта пунктів були згруповані знову відповідно до шістнадцяти категорій класифікації, на основі якої розраховано шістнадцять окремих матриць кореляцій кожного пункту, у даній групі. Вивчення цих кореляцій дало можливість виявити кластери і познайомитися з характером кожного пункту в його місцевому контексті. При остаточному зменшенні кількості пунктів включалися кластери, або як мінімум пари взаємопов'язаних пунктів, що представляли б усі позиції, які можна було б ідентифікувати, і, здебільшого, викидалися пункти, що надто близько дублювали вже адекватно представлений кластер, або, навпаки, пункти, які цілком не співвідносилися з іншими. Остаточний набір містив 143 пункти, плюс одне числове порівняння на основі сімнадцяти пунктів з початкової шкали, що включала 30 пунктів в якості показника змінного значення. 144 змінних значень були взаємно корельовані і отримана матриця була піддана факторному аналізу методом центроїдної факторизації Терстоуна.

Необхідність застосування факторного аналізу в дослідженні становлення цінностей, в першу чергу, витікає з їх багатовимірності. Зроблена спроба за допомогою факторного аналізу встановити зв'язок змінювання однієї змінної залежно від іншої змінної, а також визначити міру цього зв'язку і встановити основні фактори, що лежать в основі зазначених змін. Уже наприкінці етапу обчислення кореляційної матриці яскраво проявилася її *факторизація виділенням чотирьох ортогональних факторів* цінностей: Фактор I. Прийняття влади; Фактор II. Антагонізм потреби вираження і цінності стримання; Фактор III. Егалітаризм; Фактор IV. Індивідуалізм.

Таблиця 1

**Середні показники навантажень ортогональних факторів цінностей за шкалами ціннісних тверджень**

Фактори цінностей		I	II	III	IV	h <sup>2</sup>
I. Прийняття влади	$\begin{matrix} - \\ X \end{matrix}$	0,69	0,02	-0,01	0,06	0,48
II. Антагонізм потреби вираження і цінності стримання	$\begin{matrix} - \\ X \end{matrix}$	-0,07	0,40	0,05	-0,01	0,26
III. Егалітаризм	$\begin{matrix} - \\ X \end{matrix}$	0,06	0,01	0,43	0,03	0,21
IV. Індивідуалізм	$\begin{matrix} - \\ X \end{matrix}$	-0,01	0,07	0,07	0,39	0,22

Виявлені чотири ортогональні фактори добре видно з таблиці (табл. 1). З допомогою наявних пунктів усі чотири виміри та їх поєднання можуть бути достатньо добре виміряні. Для ілюстрації структури факторної множини описано лише декілька окремих пунктів. З допомогою наявних пунктів усі чотири виміри та їх поєднання можуть бути достатньо добре виміряні.

Порівняння здійснювалося шляхом обертання на 45 градусів від рішення центроїдної факторизації, що накладає Фактор I майже безпосередньо на добре відомий кластер, який зазвичай називають “Авторитаризм”, або “Прийняття авторитету”. Наша змінна за шкалою F має значення 0,90 для Фактора I. Найкращий пункт, що його вербально характеризує: “Покора і повага до авторитету – найголовніші цінності, які повинні засвоювати діти” – має значення 0,76 стосовно Фактора I і, по суті, нульову вагу стосовно інших трьох факторів. Ті пункти, які впливають на Фактор I, добре відомі під назвою “Авторитарна особистість” [6]. Тут, можливо, найважливіше полягає в тому, що багато пунктів, використаних для вимірювання цього фактора, мають важливий, або навіть найбільший вплив на інші фактори, і можуть досить суттєво відрізнятися один від одного

попри загальний фактор авторитаризму. Деякі з них будуть зазначені нижче.

Фактор II визнаний як антагонізм між потребою вираження і цінністю стримання. Найяскравіше вербальне вираження його у пункті, який має вагу 0,62, що “Жодні цінності не можуть бути вічними; єдині реальні цінності – ті, які відповідають потребам даного моменту”. Ще один характерний для цього фактора пункт – більш конкретно говорить про потреби: “Давайте їсти, пити і веселитися, бо завтра ми помremo”. “Гедонізм”, мабуть, був би найкращою назвою для цього фактора, якби він не підрозумівав пасивне, а не активне задоволення. Зміст пунктів вказує на те, що агресивні, а також сексуальні імпульси класифікуються разом з інстинктивними потребами.

Важливо зазначити, що цей вимір цінностей не протистоїть цінності прийняття авторитету, але й не корелюється з нею у респондентів. Це вказує на те, що можна знайти осіб з будь-яким поєднанням позицій цих двох змінних. Можна знайти пункти, які представляють різні поєднання. Наприклад, наступний пункт має позитивне відношення як до прийняття авторитету, так і до виміру вираження, визначеного потребами: “Найголовніша функція освіти – підготовка до практичних досягнень і фінансової винагороди”.

Вочевидь, якщо респондентові на думку спадає авторитетна фігура, яка символізує досягнення матеріального успіху, то для нього ці дві цінності можуть співпадати. З іншого боку, розглянемо такий пункт: “Крім віри, нам потрібна допомога Бога для того, щоб не піддаватися спокусі”. Цей пункт негативний стосовно Фактора II (вираження, визначене потребами), але позитивний стосовно Фактора I (прийняття авторитету). Пряма протилежність цій позиції (проти авторитету і для вираження, визначеного потребами) не буде несподіванкою: “Людина може вирішити всі свої важливі проблеми без допомоги вищої істоти”. Серед вербальних висловлень немає жодного пункту, який був би негативним стосовно обох факторів. Значення цього факту все ще не зрозуміле. Важливо переконатися, чи можна знайти, або винайти такі пункти, що заповнили б цю прогалину в даній множині.

Отже, прийняття авторитету як цінності взагалі не передбачає, що цінність приписується аскетизму, або стриманості. Це стосується лише небагатьох учасників. З іншого боку, існує стереотип, який має на увазі, що особа з авторитарними цінностями, також буде сприятлива до вираження агресії. Знову ж таки, це справедливо відносно лише деяких осіб. Здається, що переконання стосовно необхідності значення однієї ціннісної позиції для іншої часто є непомітними і недослідженими в суперечках, оскільки вони на ще

один крок абстрактніші, ніж самі ціннісні твердження. Суперечка може виражатися фразами в термінах однієї цінності, а більш серйозні розбіжності можуть стосуватися іншого виміру цінності, яку кожна особа має на увазі, але не озвучує.

Фактор III названо Егалітаризмом. Найкраще його вербальне вираження звучить в пункті: “Кожен повинен мати рівні можливості й рівні права висловлюватися”. Значення цього фактора – 0,57. Тут знову, можливо, найголовніше пояснення, отримане в результаті аналізу, полягає в інформації, що ця змінна не корелюється з прийняттям авторитету. Егалітаризм, який вимірюється подібними пунктами, не є протилежністю авторитаризму, а додатковим виміром, який є аналітично незалежним. Для тих, хто, можливо, відчуває, що егалітаризм повинен бути протилежністю авторитаризму, існує пункт, який є позитивним для обох вимірів: “Група не може виконати свою роботу без добровільної співпраці кожного”.

Інші пункти вербальних висловлень цього кластера свідчать про те, що ключове припущення в позиції, яка поєднує авторитаризм і егалітаризм, полягає в єдності групи, що виступає джерелом авторитету і об’єктом ототожнення. Позиція, яка є негативною стосовно прийняття авторитету і позитивною стосовно рівності, ілюструється вербальним вираженням у пункті: “Влада повинна гарантувати, що кожен забезпечений роботою і належним життєвим рівнем”. Тут мається на увазі відокремлення джерела авторитету і групи рівних осіб, при чому остання є об’єктом ототожнення.

Третє вербально висловлене поєднання знаходимо в наступному пункті: “У більшості груп краще вибирати когось відповідального для керівництва, хто міг би нести відповідальність за ті вчинки, що не подобаються членам групи”. Тут позиція є позитивною стосовно авторитету і негативною відносно рівності, причому мається на увазі ототожнення з авторитетом. Немає пунктів висловлень, які були б суттєво негативними для обох вимірів. Як і раніше, перенесення цієї порожньої сфери в факторну множину не є зрозумілим.

Егалітаризм також є незалежним від вираження, визначеного потребами. Комбінація, де позитивна цінність переноситься на обох, ілюструється пунктом у такому вислові: “Суспільство повинно швидше засвоювати нові звичаї та просто відкидати традиції і старомодні звички”. Негативна цінність, накладена на вираження, визначене потребами, в поєднанні з позитивною цінністю егалітаризму, яскраво ілюструється таким пунктом вербального вираження ідеї: “Не існує людських проблем, які не могло б вирішити кохання”. У цьому відношенні мається на увазі кохання аскетичного, альтруїстичного виду.

Фактор IV називається “Індивідуалізм”, що вербально виражений у пункті, який найкращим чином представляє цей фактор, звучить так: “Наше захоплення викликає людина, яка не має собі рівних”. Індивідуалізм незалежний від інших трьох факторів і можна знайти серед них ті, які представляють різні поєднання між ними. Наприклад, вислів у пункті, який позитивно накладається на індивідуалізм та авторитаризм: “Цій країні потрібно більше законів і політичних програм – це кілька відважних, невтомних, відданих лідерів, яким люди можуть вірити”. У цій позиції, мабуть, існує ототожнення з однією, або кількома особистостями, які є джерелом авторитету. Вислів, який негативний стосовно авторитету, але все одно індивідуалістичний: “Якою б не була людина, вона повинна бути нонконформістом”.

Поєднання індивідуалізму з вираженням, визначеним потребами, мають дещо інший відтінок, наприклад: “Люби діяти і не турбуйся, що інші можуть вважати тебе нерозсудним”. Поєднання індивідуалізму зі стриманістю, визначеною цінністю, є протилежною стороною Фактора II і легко простежується у такому вислові: “Потрібно спрощувати своє зовнішнє життя і стримувати ті бажання, задоволення яких залежить від фізичних, або соціальних сил поза особою”.

Індивідуалізм і егалітаризм не є абсолютно несумісними. Наступний пункт достатньо добре накладається на обидва фактори: “Багатий внутрішній світ ідеалів, почуттів, мрійливості, самопізнання є справжньою домівкою людини”. З іншого боку, існує свого роду індивідуалізм, який негативний стосовно егалітаризму, наприклад: “Аби піднятися вище, людина не повинна мати собі рівних”.

Подальша ілюстрація множини факторів на етапі центроїдної факторизації, що демонструє їх в якості первинного результату аналізу, не доцільна, за винятком, можливо, певної ідеї різноманітності цінностей, які асоціюються з чотирма факторами. Фактори, отримані в дослідженні становлення цінностей в процесі інтеракцій близькі до тих, що їх отримав у свій час Шарль Морріс [15], який дає зв’язок з існуючими теоретичними класифікаціями ціннісних позицій. Порівняння цих результатів факторного і контент-аналізів з множиною факторів в інших подібних дослідженнях [15, с. 15-18; 9] приводять до висновку, що отримані дані по суті еквівалентні даним попередніх досліджень за винятком того, що Ш.Моррісом знайдено п’ять факторів з інакшими назвами, оскільки було використано інше чергування. Воно обрано лише для потреб порівняння подібно до того, як множина наповнюється пунктами і не демонструє жодної простої структури. Г.Кассебаум [11]

показав, що фактори забезпечують практичну структуру для класифікації ціннісних тверджень, висловлених протягом обговорення в групі. Цей метод аналізує зміст цінностей, що по суті своїй є контент-аналізом ціннісних тверджень.

Належна основа порівняння є природою множини, тобто, взаємовідношенням вербальних виражень у пунктах, фактори яких є лише сумарним описом. Різні чергування дають різні перспективи для опису. Одна з причин розбіжностей на теоретичному рівні і збільшення кількості схем класифікації полягає в тому, що за відсутності даних, які представляє множина, непотрібний наголос може додаватися до того, що становить певну черговість, або певний фактор. З іншого боку, число факторів і конкретне чергування можуть бути важливими через асоціативну цінність, яку мають виміри для дослідження. Коли ж схема вимірів застосовується для класифікації нових випадків, тоді не хочеться закріплювати їх за пунктами, які вже добре наповнені прикладами. Вважаємо, що вибрані тут виміри мають певні переваги в цьому відношенні. Їх успішно використано як структуру проведення класифікації ціннісних тверджень під час обговорення в групах [4; 11]. Цей метод класифікації ціннісних тверджень за їх змістом відносно факторів все ще вдосконалюється і відомий як аналіз змісту цінностей.

Отже, використаний набір тверджень, відомий як профіль цінностей, концептуально допоміг виявленню факторів, що на основі чергування сприяли становленню цінностей особистості учасників у процесі інтеракцій, або слугувати прикладами позицій в множині фактора. Ціннісні твердження були зібрані під час тестів цінностей, особистісних тестів, теоретичних розглядів цінностей і тверджень під час обговорень у групах й структуровані в профіль цінностей методом контент-аналізу. Ціннісний профіль в процесі подальшого розвитку і дослідження структури множини в перспективі буде повторений аналізом на інших прикладах і з іншими категоріями респондентів у дослідженнях міжособистісних стосунків.

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 183-194.
2. Кеттелл Р.Б. 16PF-опросник. Энциклопедия психологических тестов. – М.: “АСТ”, 1997. – С. 132-161.
3. Мід Дж. Самість// Дух, самість і суспільство. – К., 2000. – С.123-206.

4. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
5. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ.ред., сост. и предисл. А.Ю.Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992 – 543 с.
6. Adorno Theodor, Else-Frenkel Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford, et al. The Authoritarian Personality. – Harper & Bros., 1950.
7. Allport, Gordon W.; Vernon, Philip E.; and Lindzey, Gardner. Study of Values: A Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality. – New York: Houghton Mifflin Co., 1951.
8. Bales Robert F. Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups. – Cambridge, MA: Addison-Wesley Press, Inc. 1950. 1st Edition. [6]+xi+[1]+203+[3]pp.
9. Cattell Raymond B. The Sixteen Personality Factor Questionnaire. – The Institute for Personality and Ability Testing, 1602 Coronado Drive, Champaign, Illinois.
10. Jones Edward Ellsworth. The Role of Authoritarianism in the Perception and Evaluation of a Prospective Leader. – Doctoral Dissertation: Harvard University, 1953.
11. Kassebaum Gene Glrard. Value Orientations and Interpersonal Behavior, an Experimental Study. – Doctoral Dissertation: Harvard University. – June. – 1958.
12. Kluckhohn Florence. Dominant and Substitute Profiles of Cultural Orientation. – Social Forces. – May. – 1950.
13. Levinson Daniel J. and Phyllis E. Huffman. Traditional Family Ideology and Its Relation to Personality. – Journal of Personality. – 1955. – 23. – P. 251-273.
14. Murray Henry A., et al. Explorations in Personality. – New York: Oxford University Press. – 1938.
15. Morris Charles. Varieties of Human Value. – University of Chicago Press. –1956. – P. 15-18.
16. Sorokin Pitirim A. Social and Cultural Dynamics. New York: The American Book Company. – 1937.
17. Thurstone L.L. The Thurstone Temperament Schedule. – Science Research Associates, Inc., 57 West Grand Avenue, Chicago 10, Illinois.
18. Winter Gibson. Value-orientations as Factors in the Organization of Small Groups. – Doctoral Dissertation: Harvard University, 1952.



19. Working Papers in the Theory of Action. By Talcott Parsons, Robert F. Bales, and Edward A. Shils. – Glencoe, Illinois: The Free Press, 1953. – 269 p.

In given article are results of research values' becoming in interpersonal relations by method of supervision over groups in a laboratory situation are analyzed. The carried out factor analysis of value statements has allocated four orthogonal factors of values: I. Power acceptance; II. Antagonism between expression requirement and value of abstention; III. Equalitarianism; IV. Individualism. Factors which activized person's values' becoming of participants in process interactions are isolated conceptually.

**Keywords:** becoming of values, valuable statements, a profile of values, orthogonal factors of values, interactions, interpersonal relations

*Отримано: 11.02.2010*

УДК 159.9:37

*М.В.Савчин*

## **ХРИСТІЯНСЬКЕ ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ І САМОВИХОВАННЯ**

Аналізуються особливості духовної роботи та умови духовного виховання та самовиховання.

**Ключові слова:** духовна робота, любов, духовне виховання, духовне самовиховання.

Анализируются особенности духовной работы и условия духовного воспитания и самовоспитания.

**Ключевые слова:** духовная работа, любовь, духовное воспитание, духовное самовоспитание.

У Старому Завіті людині даються переважно зовнішні заповіді, вони приписують: “роби”, “не роби”. Замість “роби-нероби” Старого Завіту Новий Завіт стверджує “будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний!” (Мф. 5, 48). Ця основна заповідь Божа (“Будьте досконалі ...”) закликає нас удосконалювати не інших людей і не світ загалом, а нас самих: і приписує нам не якісь там конкретні дії, а певний, максимально досконалий стан душі. Оскільки *змістом цього внутрішнього вдосконалення є любов*, то заповідь удосконалювання збігається із заповіддю розвитку у собі благодатних сил

любві. У свій час “гностики стверджували, що поранена наша тілесність, буддисти – що поражений наш розум, а християни – що хворіє наша воля і наша любов” [5, с.448]. Буддизм пропонує ампутацію там, де християнство пропонує терапію і в цьому принципова різниця між ними.

Духовна робота людини з собою і над собою має певну спрямованість і сенс. Стратегічно її можна визначити як спрямованість людини до Бога. Митрополит Андрей Шептицький наставляє: “Пам’ятайте, що християнське виховання є більшим добром, ніж усе добро світу” (митр. Андрей Шептицький, “Лист до вірних”, 1899) [цит. за 4, с.33]. Людина покликана до “обоження”, значить, перше, що їй треба зрозуміти: “Я – не Бог”. Мета цієї роботи – це зміна себе, своїх думок, почуттів, вчинків, долі, і, в тому числі, саморозвиток, а також втілення добрих змін у навколишній світ [8]. Загальний шлях духовного розвитку людини полягає в тому, що поступово, все більше ідентифікуючись з Богом і уподібнюючись Йому, вона покращує себе. З позиції П.А.Флоренського, віра “рятує нас від нас”, уберігає внутрішній світ від хаосу, що таїться в ньому, утихомирюючи душу, суспільство і всю природу. Духовне вдосконалення є не тільки збагачення змісту, а й духовне просвітління.

Поряд із зовнішнім удосконалення повинен здійснюватися внутрішній процес одухотворення, перетворення, ототожнення світу. В.Москалець з цього приводу зауважує: “Далеко не всім із тих, хто наполегливо прагне цього, вдається досягти блаженства духовної віри. Це якесь осяяння, прозріння. У цьому серйозне питання для українського суспільства та національної школи, основу діяльності якої становитиме формування сповненого духовністю національного характеру та самосвідомості. Його розв’язання не еквівалентне прищепленню віри в Бога. Сама по собі віра в Бога веде автоматично до здатності любити Бога в його творіннях – людині і природі – і жити в щасті, спокою, які дає така любов” [7, с.53].

Немає “такого нагородження заслуг, які можуть зробити людину ангелом чи богом. Немає космічної алхімії, немає такої внутрісвітової реакції, яка із людської душі, перелитої через відому кількість реторт (тіл), могла би зробити божество. Але через таїнство прощення, спокути Бог може подарувати себе людині, але людина не може розвинути у Бога” [6, с.82]. Вона рятується не своїми силами і зусиллями, а милістю і благодаттю Бога.

Християнство покликано не вчити моральності, а вказувати шлях до безсмертя. І тому є “принципова різниця біблійного і гностичного шляхів спасіння. Перший – це шлях зцілення волі, другий – це шлях набуття великого пізнання. Перший шлях вважає,

що мало пізнати істину, треба навчитися жити у згоді з нею (віра ж і є спосіб вольового використання одержаних знань). Другий вважає, що істина, яка відома йому, має настільки безвідмовно чаруючий вплив, що тільки людина, яка недостатньо читала трактати Блавацької чи Реріхів, може з ними не погодитися” [6, с.183].

У духовному розвитку людині не потрібні “духовні посередники”, які не зацікавлені у тому, щоб людина примирилася з Богом. Навіть, коли посваряться двоє у минулому дуже близьких людей, вони завжди вагаються прямо підійти один до одного і сказати: прости, пробач. Але досить часто, вже прийшовши до каяття і зрозумівши всю помилковість вчорашньої сварки, вони пробують “прощупати” настрої іншого, підмовляючи спільних знайомих завести із вчорашнім приятелем розмову на хворобливу тему розриву. “Я сам до нього звернутися не можу, але хоч ти запитай його, що він про це думає”. Якщо посередник не дуже сумлінний, що буває досить часто, якщо він чомусь вважає, що йому на руку загострення розриву – можна не сумніватися, що і в акцентах при передачі взаємних вибачень і співчуттів, він знайде такі півтони, які лише більше зіпсують всю справу. Так само і у випадку “духовних посередників” [5, с.332].

Краще відчувати себе відповідальним господарем своєї долі і вірити при цьому у Бога з людським обличчям (у Христа), ніж жити із свідомістю, що людина повинна у нескінченних перевтіленнях у майбутньому викорінювати наслідки своїх нескінченних перевтілень у минулому. Зло увіковічене вченням про карму: бо зло здійснене у цьому житті, прирікає і в майбутньому житті бути з ним. Теософи не відчувають себе “втомленими”, вони не відчувають себе грішниками, вони впевнені у тому, що зможуть самі прожити це життя так, щоб потім прожити трохи краще, а там ще трохи краще і ще.

Християнство замість відсікання й знищення всіх і всяких бажань, замість ампутації бажаної і волящої частини людського ества пропонує перевтілення похоті, якій тут протистоїть любов до Бога, а не накопичення гніву – любов до ближнього, а не апатії. У християнстві вважається, що зло походить від неправильного руху волі у напрямі до неістинного блага чи недостатності волі і бажання, під впливом якого людина могла б рухатися до істинного добра.

Значить, не треба знищувати бажання людини, а виховувати їх, послаблювати пристрасні прагнення, спрямовувати енергію людини, в тому числі і енергію еросу на служіння благу. “Щоб уникнути духовних катастроф, треба шукати істинного Христа, а не лжехриста магії. І для цього краще користуватися не уламками Євангелія, що розсіяні по окультатних книжках, а самим Євангелієм. І краще каятися не перед космосом, а перед Богом” [5, с.493].

Віруючий приводиться не до споглядання і не до переконаності, не до озарінь, що передаються небесною ієрархією, як пропонує теософія, а до Самого Христа. “Об’єктивне” спасіння людства у Христі треба зуміти зробити своєю “суб’єктивною” реальністю, інтеріоризувати її.

*Спасіння ми набуваємо не смертю Христа, а Його Воскресінням.* “Оскільки Христос знайшов шлях виходу із смерті, треба, образно кажучи, “вчепитися за його одяг”, тоді Христос протягне його через коридори смерті, і смерть виявиться не тупиком, а просто дверима” [6, с.174]. Для прийняття дару спасіння потрібна праця з очищення свого серця. “Де нема порядку, там хвилювання; впорядковане – заспокоюється”, – говорить блаж. Августин [1, с.346]. Пізнати “тайну” Христа – значить дати Йому можливість діяти в собі.

Звільнення людини “відбувається не через філософські спекуляції і не через читання книг, не через дотримання престижних ритуалів, а через внутрішній переворот. Людині пропонується можливість творити радикально нове життя з моменту прийняття “нової істини” [6, с.233]. Людині погано без Бога “не тільки ззовні, але й всередині себе, і бідність для мене, – стверджує блаж. Августин, – всяке багатство, яке не є Богом моїм” [1, с.345].

Гуманістична психологія найближче підійшла до поставлення завдання духовного виховання особистості. Але тут, фактично, йдеться не про осягнення особистістю у своєму розвитку високого духовного ідеалу. Деякі завдання, що ставляться, не є високодуховними, а деякі завдання взагалі суперечать християнському ідеалові. Так, наприклад, світська система виховання А.Адлера ставить завданням формування у дітей самостійності, оптимізму та безкорисливості, віри у майбутнє, впевненості у собі, особистісної сміливості. Е.Фромм вбачає у пробудженні гуманістичної совісті “істинну” революцію, основний засіб повернення людини до самої себе. На думку Е.Фромма, вдосконалення індивідів повинно йти в таких напрямках: 1) навчити людину не боятись думати; 2) розвивати критичне мислення; 3) поширювати гуманістичні ідеї; 4) духовно розвивати людину. Остання теза розкривається недостатньо. Вважається, що людина самостійно вирішить усі свої завдання та проблеми, бо вона для себе є богом.

*Для духовного виховання та самовиховання необхідні ряд умов та передумов.* Безпосередньо передати релігійний досвід неможливо. Без будь-яких гарантій у досвід іншого повірить лише той, чий душевний стан хоч би частково був йому співзвучний. Більшість не повірять і вимагатимуть гарантій, а якщо одержать гарантії – все ж їх не прийме той, кому цей стан чужий.

Однією з таких умов є *пізнання людиною себе*. Люди можуть відкривати один перед одним цілі світи, але спочатку вони повинні

мати доступ у свій власний світ. Але, як пише св. Василій Великий, “пізнання себе є найтяжче з усіх речей. І не лише наше око, що спостерігає зовнішні предмети, не може поглянути на себе самого збоку, але і наш розум, що уважно роздумує над гріхами інших, є повільний у зауважуванні власних помилок” (св. Василій Великий, Гексамерон, 9) [цит. за 4, с.213]. Погляд на себе як єдиного та абсолютного суб’єкта, який здійснює оновлення, означає відмову від допомоги Бога в розгортанні своїх потенцій. Тоді людина фактично підмінює Духа Святого духом тварним, не Спасителем. Цим гріхом закривається сам шлях до оновлення і спасіння у Бозі. Якраз цей шлях пропонує нам гуманістична психологія.

Ще однією умовою є *самоповага*. Для правильного життя людині потрібна довіра й позитивне ставлення до власного Я. Така позиція щодо себе можлива лише тоді, коли особа зазнає такого ж ставлення від оточення. Іншими словами: людина не буде вірити в себе, якщо раніше хтось інший не повірить у неї. Це позитивне ставлення або довіру, психолог К.Роджерс визначає термінами: тепло, симпатія, емпатія, прихильність, акцептація. З метою заохочення до такого ставлення К.Роджерс ставить за приклад позицію батьків, які нагороджують ніжними почуттями свою дитину, незалежно від її поведінки в даний момент. Отже, йдеться про любов до особи такої, якою вона є, любов, яка відповідає богословському поняттю агаре. Позиція самоповаги (любові до самого себе) має велике значення для життя особистості в суспільстві. Вона забезпечує стійкість проти спроб маніпулювання з боку інших, відкриває перспективи для досягнення вищих цілей. У деяких сім’ях діти відчувають, що їх люблять тільки тоді, коли їх карають, бо єдиною альтернативою покарання з боку родичів є байдужість, а це ще гірше.

У духовному становленні людина має скористатися своїм *розумом*, що просвітлений умом. Але не завжди вона це робить. “Як пташині, що попала у сіті, крила не допомагають, і даремно б’є вона ними, так і тобі не допоможе розум, коли ти попав під владу лихого похоті. Скільки б ти не бився, – ти в полоні. На те птиці мають крила, щоб обминати сіті, а люди на те мають розум, щоб обминати гріхи” (св. Іван Золотоустий, Про статую 15) [цит. за 4, с.239].

У духовній роботі людина має спертися на свою *волю*, бо життя є боротьба, подвиг, шлях безперервного прагнення добра і досконалості, і зупинки на цьому шляху бути не може. Але треба враховувати, що, крім автономної волі, в якій виражається зв’язок людини з Богом, людина має ще самочинну волю, яка сама є умовою гріха і тягне до гріховних дій у бік, де людина віддалена від Бога, антигоністично протистоїть йому.

Для духовного вдосконалення необхідне *страждання*, що, на перший погляд, сприймається як парадоксальний факт. Умовою духовного очищення є *смирнення*. Величезне значення в духовному розвитку особи має *молитва*. Пристрасне виганяється постом, молитвою і каяттям, які є граничним напруженням волі, що шукає добра і виконання Волі Божої.

Одним із прямих шляхів людини до духовного вдосконалення є участь у *Євхаристії*. Євхаристія є виконання найбільш сокровенної сутності Церкви. У ній людина прилучається до Тіла і Крові Христової.

Ще одним шляхом духовного зростання є *творчість*, в якій гармонійно поєднані духовне та світське. “Будь-яка творчість, крім демонічної, що здійснюється в ім’я своє і для себе, є Богоспівтворчість: нею людина піднімає себе над собою, обожнюючи і власне серце, і серце інших” [2, с.37]. Творчість, як і любов, не є виключним даром лише для вибраних, яким відомі праведність і святість, героїзм і мудрість, геніальність і талант. Творчість готує душу до духовного очищення.

Коли людина прагне до духовного вдосконалення, вона повинна або *унікати негативних впливів* (що майже неможливо), або, якщо ви вже потрапили під такий вплив, то повинна вміти перетворювати його у позитивний. Треба зрозуміти, проти чого спрямований негативний вплив. Як правило, він завжди спрямований проти психічних форм втілення індивідуального духу, а не проти нього самого. Це аналогічно тому, як руки гончара змінюють форму глини, а не саму глину. Навіть, розбивши глечик, не можна знищити глину, з якої він зроблений. Так негативний вплив спрямований на зміну множинних “Я”, але ніколи не зміну “Я-центру” (глибинного Я-людини). Останній стає об’єктом негативного впливу тільки настільки, наскільки він ототожнений з множинним “Я” – його “мішенню”.

Людина повинна орієнтуватися, яким впливам з боку інших людей, груп, суспільства вона піддається. Відомо, що конкретна людина, група можуть “випромінювати” на зовнішній світ любов чи зло. Орієнтуючись у власному самопочутті, особистість може встановити, яким впливам вона піддається. *Ми відчуваємо на собі позитивний духовний вплив від оточення, конкретної людини, якщо:* 1) відчуваємо вплив Божої Благодаті, приплив сил і впевненість у собі, у своїх діях, але не самовпевненість; 2) відчуваємо відкритість розлучень свого внутрішнього Я; 3) відчуваємо людське тепло, що нас безкорисливо люблять; 4) відчуваємо себе захищеними; 5) відчуваємо, що нас розуміють; 6) під цим впливом нам хочеться

творити добро та одночасно боротися зі злом; стаємо розумнішими і мудрішими; відкрито та щиро радіємо з іншими.

За позитивного стану люди переважають добрі та конструктивні почуття і переживання Вищого, Духовного, Божественного. Ми переживаємо любов, відданість і вірність людям та собі; радість, почуття внутрішньої гармонії і згоди зі світом; розуміння та радість пізнання світу (краси, творчості); переживання творчого натхнення, піднесеності та торжества.

Навпаки, *ми втрачаємо добре налаштування та одночасно відчуваємо на собі вплив злих сил, якщо:* 1) до нас ставляться з презирством, нам погрожують чи нам не довіряють; нас не розуміють, нам кажуть неправду, нас роблять нерозумними, ми – стикаємося з безпорядком, ми піддаємося спокусам, що ведуть до гріха, і відволікають від головного; 2) ми змушені робити те, чого не хочемо робити; ми самі під цим впливом робимо зло; 3) ми бачимо недуги, хвороби, нещасну смерть, потворність, що оточує нас; у нас самих виникають недуги та хвороби.

Психологічний аналіз психотерапевтичної практики показує, що негативний вплив супроводжується такими емоційними станами: відраза, підозра, гнів; тривога, страх; дискомфорт, хворобливість; відчуття втоми, що, на першій погляд, зумовлена об'єктивними обставинами; наявність непідвладних самоконтролю егоїстичних бажань (у тому числі, слави, авторитету, сексуальних задовольень тощо); відчуттям голоду і спраги.

*Отже, позитивним можна назвати вплив, що:* а) спрямовує людину на Божу Благодать; б) викликає позитивні емоції; в) породжує любов, благо, добро; г) посилює конструктивне начало суб'єкта. Результат негативного впливу – ослаблення внутрішнього зв'язку, втрата сил, виникнення орієнтації на зло.

Особистість може обмежити силу негативного впливу не стільки зовнішньою організацією життя (усамітнитися, оточити себе добрими людьми та красивими речами), скільки внутрішньою духовною роботою. Основними способами нейтралізації негативних впливів є розотожнення себе з їх об'єктом та переосмислення наслідків цих впливів. Людина не може зберігати недоторканим своє Я. Вона може використати ці впливи, а також зміни, що ними викликаються, для свого духовного розвитку. Необхідна умова для цього – свобода "Я". Вона і достатня.

*Духовне виховання невіддільне від осмисленості життя.* Кожна людина має ніби вирок. Вона постійно шукає сенс життя. Ніби знаходить, знову шукає. І так постійно. Їй внутрішньо притаманні релігійні пошуки, які неможливо пояснити на основі природного

існування. Вони пояснюються чимось неприродним. Людина повинна мати свій ідеал, схему орієнтації та поклоніння у світі. Це дає їй відповідь на проблему сенсу життя. Особистість не вільна від того чи мати, чи не мати їй ідеал. Вона постійно його мусить мати. Але вона вільна у виборі між різними ідеалами: чи поклонятися святості чи злим силам, чи розуму і любові, чи злості і ненависті [8].

*З духовним розвитком часто зв'язують прагнення до пізнання, багатство інтересів, бажання не тільки засвоїти необхідне для професії, але і увійти до нових сфер знань.* Причому вважається, що ця діяльність безкорислива, здійснюється без розрахунку на негайну матеріальну винагороду, тобто вона позбавлена конкретної, прагматичної мети.

Як сказав Св. Максим, головне покликання християн у світі: “Об’єднати тварну природу (світ) із нетварною енергією обожнення” (живим джерелом якої є Церква) [3, с.92]. В одній із проповідей святий Григорій Палама так формулює мету втілення: “Шанувати тіло, щоб духи погорди не сміли помислити, що вони вищі за людину”. Ці, сповнені незвичайної сили, слова складають дивовижний гімн творчому духу людини. Це повне безумовне благословення людського творіння, побудови культури-служіння, що несе у собі авторитет Традиції Отців Церкви.

За Євангелією, спасіння – означає зцілення: “Твоя віра врятувала тебе”. Зцілення несе в собі аскетичний катарсис, очищення людини від демонічного сімені, але зцілення завершується онтологічним катарсисом: відновленням первісної форми, образу Божого, і справжнім Преображенням природи” [3, с.96].

Знайти підхід до сучасної людини – це справжнє мистецтво. Головне у цьому чудовому вмінні – поставити себе на її місце, подивитися на світ її очима, поглянути на речі згідно з її уподобаннями і поступово підняти на поверхню те, що спить у ній – спілкування, а потім відступити, щоб Христос міг говорити з нею. “Сьогодні педагогічний аргумент страху повністю втратив свою силу. Навпаки, священне тремтіння перед святинями рятує світ від посередності, а “досконала любов проганяє геть страх” (1 Йон. 4:18).

Богослов П.Євдокимов свідчить: “Я бачив, як люди – сірі, брудні, мерзенні – як старий коштовний камінь, з якого зняли шар пилу й на мить поклали у живе тепло долоні, – раптом спалахували фонтанами світла. Будь-яка людина за фасадом інтелектуальних заперечень, цинізму та байдужості приховує свою самотність і прагнення присутності” [3, с.137].

Духовний “розвиток людини – це тривалий процес; це мандрівка по чудових країнах, що багаті не тільки дивними подіями, але й



перешкодами, небезпеками. Він пов'язаний з процесами глибокого духовного очищення, повної трансформації, пробудження багатьох невикористаних раніше здібностей, росту свідомості до невидимого раніше рівня, розширення її на нові внутрішні простори". Причому духовний розвиток сучасної людини в силу її більшої різнобічності та особливо внаслідок спротиву, що викликаний її критичним розумом, став більш важким і складним внутрішнім процесом, ніж у попередні часи.

Духовна особистість *беззупинно працює над собою*. "Справжня досконалість полягає в тому, щоб ніколи не зупинятися у зростанні до ліпшого і не ставити досконалості якусь межу" (св. Григорій Нісійський. Про досконалість до монаха Олімпія) [цит. за 4, с.337]. І починається він у ранньому дитинстві.

При чому в релігійному житті є парадокс, що дивує людей, які вперше познайомилися з церковною аскетикою: святі називають себе найбільш грішними, тоді як ми чи не кожен день зустрічаємо на вулиці, м'яко кажучи, недосконалих людей, які запевняють, що у них гріхів ніяких немає. Річ у тому, що чим менше світла в душі – тим менше видні гріховні потоки у ній. Побачити свої гріхи може лише людина, яка вже освітлена промінчиком благодаті. Так, у темній кімнаті не можна побачити сміття. Але якщо в ту ж кімнату прорвався прямий промінь світла – у ньому буде видно навіть пилінку, що вирує у повітрі. Чим менше благодаті – тим менше людина готова до каяття. Але якщо нема каяття – то душа задоволена собою і не потребує благодаті, і не розкривається назустріч Дару. І людина ще більше відходить від джерела Життя. Душа, що наглухо замкнена від Бога, не бачить свого істинного стану. Каяття там не народиться. Існування без каяття все далі і далі відносить цю душу від того, хто дає Життя" [5, с.135]. Св. Василій Великий пише: "Коли той, хто визнає досконалість, святість життя, занедає щось невелике зі своїх обов'язків, відразу всі це помічають, усі це йому закидають" (св. Василій Великий, ШПр.22) [цит. за 4, с.74]. "Від усякого, – каже св. Письмо (Лк. 12:48), – кому дано багато, багато від нього й вимагатимуть" (св. Василій, ШПр.4) [цит. за 4, с.105].

Внутрішні проблеми людини, яка духовно розвивається, посилюються нерозумінням і несправедливими оцінками сім'ї, друзів і навіть лікарів. Ті, що надто ревниво прагнуть до досконалості, повинні постійно пам'ятати, що їх робота з внутрішнього переродження здійснюється духом. Їх особистісне завдання – закликати до себе Божу Благодать через внутрішнє самозречення і правильний стан душі, що прагне відкинути те, що може перешкоджати вільному впливу духу. Друга, у деякому сенсі протилежна проблема, – впоратися з особливо могутнім потоком духовної сили.

Духовний розвиток внутрішньо суперечливий, він навіть може припинитися. Тоді переживання відходу благодаті дуже болісні і в деяких випадках це призводить до духовного спаду і серйозних розладів. Людині здається, що вона впала глибше, ніж була раніше. Це заблудження посилюється тією обставиною, що на поверхню виходять раніше глибоко приховані схильності й потяги: високі духовні устремління є ніби викликом для цих сил, що пробудили їх і витягнули із несвідомого.

В умовах батьки повинні постійно дбати про духовне виховання своїх дітей. “Якби батьки дбайливо виховували своїх власних дітей, то не треба було б ані законів, ані судів, ані помст, ані кар, ані публічних вбивств” (св.Іван Золотоустий, “Про виховання дітей”) [цит. за 4, с.33]. Забезпечення розвитку індивідуальної духовності дитини здійснюється шляхом: а) прилучення її до церкви (розповідь дорослих про Бога, читання книг типу “Дитяча Біблія”, розучування молитов тощо; забезпечення духовного контакту з Божественною Благодаттю); б) прилучення до мистецтва (слухання казок, читання книг тощо) як одного із засобів підготовки душі до духовного перевтілення; в) морального виховання. Сприйняття реальності духу і внутрішньої його єдності з людською душею викликає у людини, яка це переживає, відчуття внутрішньої величі, росту, долученості до Божественної природи”. Тоді здається, що попередня її особистість з її гострими кутами, неприємними сторонами зникла, а нам посміхається нова людина, сповнена симпатії, прагнення принести радість і з великим бажанням бути корисною для оточення, розділяти з ним одержані духовні скарби, які вона не може обійняти одна.

#### **Список використаних джерел**

1. Августин Аврелий. Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонского. – М.: Ренесанс, 1991. – 490 с.
2. Андреев Д.А. Роза Мира. – М.: Редакция журнала “Ура-ния”. – 1998. – 608 с.
3. Євдокимов Павло. Незбагненна Божа любов /Пер. з франц. – К.: ДУХ і ЛІТЕРА, 2004, 2004. – 132 с.
4. Катрій Ю. ЧСВВ. Перлини Східних отців /2-е вид., доп. – Львів: Місіонер, 1998. – 344 с.
5. Кураев А. Сатанизм для інтелігенції. (О. Рерихах и Православиі). Кн.1. Релігії без Бога. – М.: Отчий дом, 1997. – 527 с.
6. Кураев А. Сатанизм для інтелігенції. (О. Рерихах и Православиі). Кн.2. Християнство без оккультизму. – М.: Отчий дом, 1997. – 430 с.

7. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. – Львів: Світ, 1994. – 120 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Analyses peculiarity spiritual work and reasons for spiritual education and spiritual self-education.

**Keywords:** spiritual work, love, spiritual education, self-education.

*Отримано: 17.03.2010*

**УДК: 159.923.2:323.2**

*І.І.Семків*

## **Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу**

У статті здійснено аналіз сучасних теорій соціального капіталу та цінностей як механізмів його формування. Здійснено опис емпіричного дослідження цінностей та соціального капіталу молоді. Доведено, що просоціальні цінності та цінності відкритості до змін є основними мотиваційними механізмами набуття соціального капіталу.

**Ключові слова:** цінності, соціальний капітал, ресурс, відкритість до змін.

В статье проанализированы современные теории социального капитала и ценностей как механизмов его формирования. Осуществлено описание эмпирического исследования ценностей и социального капитала молодежи. Доказано, что просоциальные ценности и ценности открытости к изменениям являются основными мотивационными механизмами приобретения социального капитала.

**Ключевые слова:** ценности, социальный капитал, ресурс, открытость к изменениям.

### **Постановка проблеми у загальному вигляді**

Соціальний капітал – це концепт, який в сучасній соціальній та політичній психології останні десятиліття досліджують у контексті міжособових зв'язків, цінностей, норм, соціальної участі та ресурсів особистості. Соціальний капітал є психологічним ресурсом окремої особи, основою якого є індивідуальні цінності. Вважається, що

вперше термін “соціальний капітал” застосувала Л.Ханіфан (1916), яка вживала це поняття у контексті публічного життя. Найбільший вклад у розвиток теорії соціального капіталу, зробили П.Бурдье, Дж.Коулман, Р.Патнам, які ввели концепт соціального капіталу у науковий обіг соціології, політології, економіки, політичної та соціальної психології. Незважаючи на зростання інтересу до проблеми соціального капіталу, недостатньо дослідженими є його психологічні аспекти, соціально-психологічні передумови та вплив на активність особистості. Найбільш актуальним в рамках психологічної науки є вивчення соціального капіталу на індивідуальному рівні функціонування.

Теоретичні підходи до розуміння поняття соціального капіталу та індивідуальних цінностей як його передумов.

Поняття соціального капіталу прийнято розглядати на двох рівнях функціонування: суспільному та особистісному. П. Бурд’є одним із перших почав розглядати це поняття на особистісному рівні функціонування, визначаючи його як сукупність реальних чи потенційних ресурсів, що пов’язані з наявністю міцних мереж зв’язків, що передбачають існування більш-менш інституціалізованих відносин взаємного знайомства та визнання [7]. Дж. Коулман визначає соціальний капітал виходячи із його функцій, автор вважає соціальний капітал одним з компонентів раціональної поведінки, розглядає його як певний ресурс суб’єкта [2]. Багато послідовників соціального капіталу здійснили неабиякий вплив на розвиток даного концепту. Так, Ф.Фукуяма визначає соціальний капітал як набір неофіційних цінностей чи норм, які є спільними для членів групи і дозволяють їм взаємодіяти [6]. Ф.Фукуяма приділяє особливу увагу соціальним цінностям у структурі соціального капіталу. Важливий вклад у розвиток теорії соціального капіталу зробив Р. Патнам. Своє бачення цього суспільного феномена розвинув на підставі багаторічного спостереження за політичними і громадськими подіями в Італії. Автор визначає соціальний капітал як ступінь залученості особи до соціальної мережі, рівень довіри, цінності та норми взаємності, які властиві для членів цієї мережі [3]. Чим більше певній особі члени соціальної мережі дозволяють користуватись їхніми ресурсами, тим вищий її соціальний капітал.

*Місце цінностей у структурі соціального капіталу.* Оскільки саме цінності виступають реагентами соціальних стосунків, то на основі цінностей відбувається нормування соціального обміну ресурсами. Ресурсна теорія соціального капіталу визначає ресурс, як матеріальну чи символічну цінність [9]. Ф.Фукуяма зазначає, що саме цінності є підґрунтям соціального капіталу, саме на їх основі формується вдала та найбільш ефективна співпраця [6]. Р.Патнам

одним із перших акцентує увагу на ролі соціальних цінностей у структурі соціального капіталу. Отже, більшість сучасних дослідників соціального капіталу вводять цінності структурними компонентами соціального капіталу, але немає досліджень стосовно того, які ж саме цінності лежать в його основі.

На думку М.Хербста, у сучасному суспільстві все більше люди потерпають від індивідуалістичних цінностей – “цінності гедонізму приходять на зміну просоціальним цінностям” [8,с.22;16], що, на думку більшості дослідників, приводить до зниження соціального капіталу та підвищення індивідуалізму у суспільстві [3]. В.О.Васютинський, описуючи ієрархію цінностей сучасного українського суспільства, зазначає, що домінуючими цінностями українця є: соціальні, ліберальні, патріотичні, інтернаціоналістські та частково релігійні, духовні, екологічні та моральні цінності [1]. Т.М.Титаренко наголошує на тому, що розвиток ціннісної сфери українців дещо відмінний від ціннісної сфери людей у західних країнах: “сучасна Україна поки що йде шляхом не постмодернізації, а модернізації, що передбачає збільшення економічних і політичних можливостей суспільства, рух від бідності до багатства. Саме тому навколо нас домінує досить цинічна і відверта мотивація досягнення, і до постматеріалістичних цінностей у масовій свідомості ще далеко. Але розвинені країни вже пройшли цей етап розвитку, для них значення інструментальної раціональності зменшується, а цінності постмодернізму з акцентом на ефективному життєздійсненні стають усе популярнішими. Наші розвинені сусіди не можуть не впливати на нас, певною мірою заражаючи своєю постмодерною постматеріальністю” [5]. Отже, у теорії цінностей простежуються дві тенденції, одні стверджують, що суспільство прямує від матеріалістичних і гедоністичних цінностей до постматеріалістичних, що безумовно сприяє накопиченню високого соціального капіталу, натомість інші стверджують, що суспільство потерпає від гедоністичних цінностей.

Ш. Шварц вважає, що кожна людина поводитьсь відповідно до своїх потреб та цілей, які відображаються у цінностях у формі мотиваційних конструктів активності [11]. Відповідно до теорії Ш. Шварца цінності можуть виступати чинниками набуття соціального капіталу, встановлення та розширення мережі соціальних контактів. Динамічні стосунки між цінностями формують структуру цінностей особистості чи групи [11]. Дії, які вчиняє людина керуючись певними цінностями, мають психологічні, соціальні та практичні наслідки. Ці наслідки можуть вступати у конфлікт, або бути сумісними з іншими типами мотиваційних цілей людини (рис. 1.)



Рис. 1. Модель взаємозв'язків десяти типів цінностей за Ш. Шварцом

Ш.Шварц вважає, що найбільш істотним аспектом, який лежить в основі відмінностей між різними групами цінностей, є тип мотиваційної цілі. На підставі аналізу цінностей різних культур, а також релігійних і філософських праць автор виокремив універсальні цінності, згрупував їх та визначив десять типів цінностей, згідно з відповідними мотиваційними цілями [11]:

1) самостійність (self-direction). Провідна ціль цього типу цінностей – незалежність думок і дій, можливості вибору, творчості і діяльності;

2) стимуляція (stimulation). Біологічним підґрунтям є потреба у постійній стимуляції, постійному стані збудження;

3) гедонізм (hedonism). Мотиваційна ціль – насолода, чуттєве задоволення;

4) досягнення (achievement). Провідна ціль – особистий успіх завдяки вияву компетентності згідно з соціальними стандартами;

5) влада (power). Функціонування соціальних інститутів потребує певної диференціації статусів у міжособистісних стосунках, домінування/підпорядкування, яке виникає у більшості культур;

6) безпека (security). Мотиваційна ціль – гармонія і стабільність, “безпека для мене і моїх близьких”;

7) конформізм (conformity). Провідною ціллю цього типу цінностей є обмеження дій, схильностей і прагнень, які можуть зашкодити іншим, або порушити соціальні очікування чи норми;

8) традиція (tradition). Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, виявом єдиних цінностей та

гарантією виживання. Найчастіше традиції мають форму релігійних обрядів, вірувань, норм поведінки;

9) універсалізм (universalism). Мотиваційна ціль цієї групи цінностей – розуміння, прийняття, толерантність, захист благополуччя всіх людей та природи;

10) доброзичливість (benevolence). В основі цієї групи цінностей лежить добродійність, спрямована на забезпечення благополуччя близьких у щоденному спілкуванні.

**Ціллю статті** є аналіз ціннісних механізмів соціального капіталу студентської молоді та визначення тих цінностей, які більше сприяють набуттю соціального капіталу поряд з іншими.

Аналіз емпіричного дослідження ціннісної сфери студентської молоді як механізмів формування соціального капіталу.

У дослідженні взаємозв'язку цінностей та доступності до ресурсів соціальної мережі взяли участь 468 студентів міста Львова. У дослідженні були використані: 1. Методика польського дослідника Р. Стили КРІКС (адаптація І.І.Семків) для дослідження соціального капіталу як доступності до ресурсів соціальної мережі; 2. Методика PVQ (Portrait value survey) “Портрет цінностей” Ш.Шварца (Адаптація Семків І.І.) [4].

Тобто, певні цінності більше сприяють набуттю різних форм соціального капіталу, а інші – менше. Оскільки цінності є умовою збільшення кількості доступних ресурсів, що містяться у соціальній мережі, то необхідним є аналіз ціннісної сфери студентської молоді, та взаємозв'язку різних типів цінностей та доступності до ресурсу соціальної мережі.

Методика “Портрет цінностей” виявляє десять типів цінностей (доброзичливість, універсалізм, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, конформізм, безпека, традиція), які дозволяють побудувати ціннісний портрет студентської молоді. Десять ціннісних типів можна об'єднати у чотири більш загальні групи цінностей (цінності “виходу за межі я”, цінності “самозвеличення”, цінності “відкритості до змін” та “консервативні” цінності). Найважливішим у дослідженні цінностей студентської молоді є побудова ієрархічної структури цінностей шляхом обрахування середніх значень ціннісних пріоритетів студентської молоді.

Результати дослідження вказують на те, що в ієрархічній структурі цінностей студентської молоді на першому місці знаходиться цінність доброзичливості (82). Такий результат є свідченням того, що найбільш цінними молоді вважає добродійність, спрямовану на благополуччя близьких людей, а найбільш позитивними рисами: вірність, чесність, повага, відповідальність, прагнення

процяти, зріла любов та справжня дружба. За даними Ш. Шварца, доброзичливість посідає перше місце у багатьох культурах світу [10,11].

*Таблиця 1*

**Ієрархічна структура цінностей студентської молоді**

Структура цінностей студентської молоді	Середнє значення
1.Доброзичливість	82
2.Безпека	77
3.Універсалізм	74
4.Гедонізм	73
5.Самостійність	72
6.Досягнення	69
7.Стимуляція	68
8.Традиція	57
9.Конформізм	55
10.Влада	49

Наступною за значимістю цінністю для студентської молоді є безпека (77). Цінність безпеки відображає прагнення гармонії та стабільності, соціального порядку, власної безпеки та безпеки близьких. Друга позиція безпеки в ієрархії цінностей може свідчити про незадоволеність потреби у безпеці. Р.Інглехарт, Ш.Шварц стверджують, що цінність безпеки зростає у громадян тих країн, де фруструється базова потреба у безпеці, тому пошук безпеки набуває форми мотиваційної цілі [10].

Універсалізм (74) – це наступна за значимістю цінність, оскільки і доброзичливість належить до просоціальних цінностей, але, на відміну від неї, спрямована на всіх людей та природу, а не на вузьке коло близьких осіб. Як і доброзичливість, універсалізм посідає одне із перших місць у ієрархії цінностей представників багатьох країн світу. Отже, просоціальні цінності “виходу за межі Я”, в ієрархічній структурі студентської молоді займають перші позиції. Окрім цього частково важливими є консервативні цінності, які виражаються у прагненні безпеки.

Наступною за значимістю цінністю є цінність гедонізму (73), яка виявляється у пошуку чуттєвого задоволення та отримання насолоди від життя. Самостійність (72) посідає п’яте місце в ієрархії цінностей студентської молоді. Самостійність виявляється у прагненні незалежності думок та дій, можливості вибору та творчої діяльності. Цінність досягнення (69) в ієрархічній структурі цінностей студентської молоді займає шосту позицію, ця цінність виявляється у досягненні особистого успіху завдяки вияву компетентності згідно з соціальними стандартами. Наступною за важливістю цінністю є



цінність стимуляції (68). Надання важливості цій цінності виявляється у пошуку гострих вражень, бажання змін та пошуку новизни у житті. Отже, група цінностей що відповідає за “відкритість до змін” та за “самозвеличення” є на другому місці після просоціальних цінностей “виходу за межі Я”.

Традиційні цінності (57) (прагнення слідувати нормам і релігійним обрядам) в ієрархічній структурі студентської молоді займають сьому позицію. На восьмій позиції знаходиться конформізм (55), що виявляється у прагненні відповідати соціальним нормам і стандартам. Отже, консервативні цінності, що виражаються у конформізмі та традиції, є менш значимими, ніж індивідуалістичні цінності для студентської молоді.

Найменшого значення студентська молодь надає владі (49), що виявляється у прагненні досягнути високого статусу та престижу. Цінність влади набуває найменшого значення у більшості країн світу [11].

Отже, ціннісна ієрархія студентської молоді є подібною до ієрархії цінностей більшості країн світу [10]. Отриманий результат відповідає дослідженням Ш.Шварца щодо універсального характеру цінностей у більшості культур світу [10,11].

*Зв'язок цінностей та доступності до ресурсу соціальної мережі.*

З погляду більшості сучасних теорій соціального капіталу, що досліджується на рівні окремої особистості, соціальний капітал виявляється у доступності до ресурсу членів соціальної мережі. Іншими словами, соціальний капітал – це ресурси, до яких має доступ та чи інша особистість, користуючись своїми соціальними зв'язками. Чим доступнішими є ресурси соціального середовища для окремої особистості, тим вищим є її індивідуальний соціальний капітал. Отже, основним мірилом соціального капіталу є *доступність особистості до ресурсів соціальної мережі*.

Методика дослідження соціального капіталу як індивідуального ресурсу “КРІКС” виявляє два основні його прояви: соціальний капітал публічної сфери та соціальний капітал приватної сфери. Методика “КРІКС” дозволяє виявити міру доступності до ресурсів приватної сфери (соціальні зв'язки, відпочинок, щоденні вміння) та публічної сфери (соціальні та професійні вміння, громадянські обов'язки, міжнародні зв'язки). Вважається, що чим доступнішими є ресурси соціального середовища, тим вищим є рівень соціального капіталу.

Дослідження показали, що найбільш доступними для студентської молоді є емоційний ресурс (3,38), продуктивні вміння (3,04), ресурс дозвілля (2,93), що черпаються у приватній сфері знайомств;

найменш доступним для студентської молоді є міжнародний ресурс (2,03), ресурс соціальних інститутів (2,54) та соціально-професійний ресурс (2,61).

Виявилось, що найбільша доступними соціально-психологічних ресурсами для студентської молоді є ті, що містяться у приватній сфері знайомств. Найбільш доступними для молоді є емоційні ресурси, що може свідчити про те, що саме емоційні потреби (потреби у власному статусі, позитивній оцінці та потреби прийняття) можуть бути найбільш задоволеними. Також спостерігається висока доступність до ресурсів, пов'язаних із продуктивними побутовими вміннями; до ресурсів дозвілля, що виявляється у можливості задоволення потреби у проведенні вільного часу.

У студентської молоді спостерігається менша доступність до ресурсів, що містяться у публічній сфері, таких як: соціально-професійний ресурс, що виявляється у знайомствах із людьми, які володіють різноманітними професійними вміннями; ресурс соціальних інститутів, що виявляється у можливості контактів із державними органами та інститутами; міжнародний ресурс, що виявляється у знайомствах із людьми з інших країн.

У побудові психологічної моделі соціального капіталу важливим є виявлення тих ціннісних типів, які є в основі підвищення кількості доступних ресурсів, що містить соціальна мережа, тобто є структурними компонентами соціального капіталу. Кореляційний аналіз показав, що цінності та доступність до ресурсу соціальної мережі перебувають у тісному кореляційному зв'язку. Зі збільшенням надання переваги цінностям доброзичливості ( $r=0,17$ ;  $p \leq 0,005$ ), стимуляції ( $r=0,16$ ;  $p \leq 0,005$ ), самостійності ( $r=0,21$ ;  $p \leq 0,0001$ ), універсалізму ( $r=0,14$ ;  $p \leq 0,005$ ), цінностям гедонізму ( $r=0,21$ ;  $p \leq 0,0001$ ) підвищується доступність до ресурсів, що містить приватна сфера знайомств; із наданням переваги цінностям універсалізму ( $r=0,16$ ;  $p \leq 0,005$ ), самостійності ( $r=0,16$ ;  $p \leq 0,005$ ), стимуляції ( $r=0,172$ ;  $p \leq 0,005$ ) та досягнення ( $r=0,16$ ;  $p \leq 0,005$ ) збільшується кількість доступних ресурсів, що містить публічна сфера знайомств (Рис.3.13, Додаток К.3). Такий результат вказує на те, що доступність до ресурсу різних соціальних сфер має різні ціннісно-мотиваційні механізми. Як видно, цінності *стимуляції*, *самостійності* та *універсалізму* є механізмами набуття соціального капіталу у різних соціальних сферах – як у публічній, так і у приватній (Рис. 2).

Доступність до ресурсу публічної сфери пов'язаний із просоціальною цінністю універсалізму, в той час, як доступність до ресурсу публічної сфери із просоціальною цінністю доброзичливості та

універсалізму. Такий результат цілком співвідноситься із теоретичним підґрунтям, оскільки цінності універсалізму як і цінності доброзичливості належать до просоціальних цінностей (універсалізм відповідає за прагнення благополуччя для всіх людей в той час, як доброзичливість лише для своїх близьких). Збільшення кількості доступних ресурсів, що містить приватна сфера, пов'язаний із цінностями гедонізму, тобто прагненням чуттєвого задоволення та комфорту.

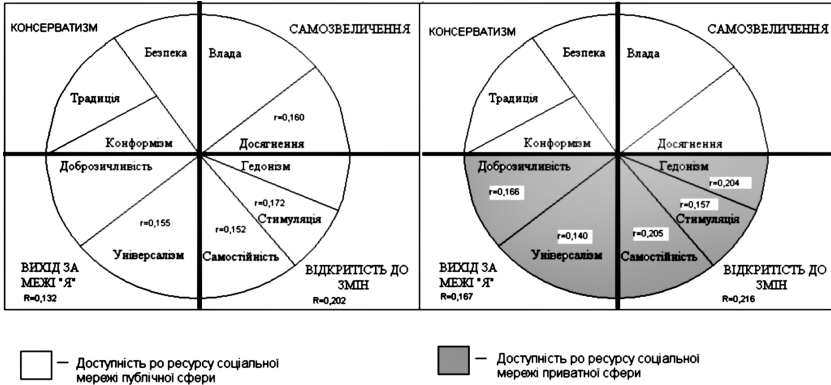


Рис. 2. Взаємозв'язок цінностей та доступу до ресурсу соціальної мережі

Для студентів, які мають більшу доступність до ресурсів публічної сфери, властиві цінності досягнення, що не властиво для тих, хто має високу доступність до ресурсів приватної сфери.

Отриманий результат свідчить про те, що студенти, які володіють високим рівнем доступу до ресурсу інших людей з приватної сфери більш схильні до індивідуалістичних цінностей, просоціальні цінності у них проявляються у прагненні забезпечити благополуччя для своїх близьких. Ті студенти, які володіють високим рівнем доступу до ресурсів інших людей з публічної сфери, менш індивідуалістично налаштовані, прагнуть забезпечити благополуччя більшості людям, але й прагнуть досягати високого соціального статусу шляхом вияву власної компетенції. Можливо, саме через розвиток своїх вмінь і компетенцій вони здобувають великий соціальний капітал.

Отже, дослідження показали, що студенти у яких переважають цінності “відкритості до змін” та цінності “виходу за межі Я” володіють більшою кількістю доступних ресурсів, порівняно із студентами, у яких домінують цінності “збереження” та “самозвеличчя”. Відтак, основними ціннісно-мотиваційними механізмами набуття со-

ціального капіталу є цінності “відкритості до змін” та просоціальні цінності “самотрансценденції” (Рис. 3).

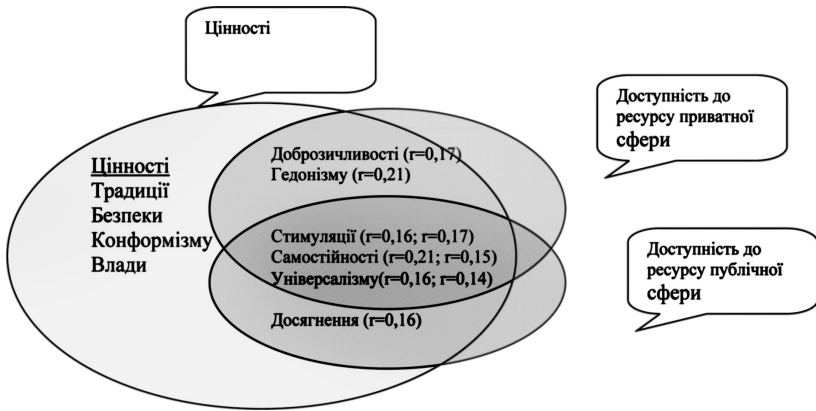


Рис. 3. Взаємозв'язок цінностей та доступності до ресурсу соціальної мережі

Отже, дослідження взаємозв'язку цінностей, як підґрунтя соціального капіталу, та кількості доступних ресурсів соціальної мережі, як основного мірила соціального капіталу тісно переплетені та є основою психологічної моделі соціального капіталу (Рис. 3).

Як видно (Рис. 3), цінності традиції, безпеки, конформізму та влади не впливають на збільшення доступних ресурсів, що містить соціальна мережа. В той час, як цінності доброзичливості та гедонізму впливають лише на збільшення кількості доступних ресурсів, що містить приватна сфера знайомств; цінності універсализму та досягнення визначають підвищення кількості доступних ресурсів, що містяться у публічній сфері; цінності стимуляції та самостійності є найбільш вагомим підґрунтям збільшення кількості доступних ресурсів усіх соціальних сфер (Рис. 3).

### Висновки

Отриманий нами результат свідчить про те, що індивідуальні цінності й справді входять до структури соціального капіталу.

Отже, цінності є підґрунтям збільшення кількості доступних ресурсів, що містяться у соціальній мережі, а тому входять у психологічну модель соціального капіталу. Студенти, які володіють високим рівнем соціального капіталу, найбільш ймовірно володітимуть просоціальними цінностями, зокрема цінностями доброзичливості та універсализму; та цінностями відкритості до змін – прагненням новизни, змін, та цінностями самостійності.

**Список використаних джерел**

1. Васютинський В. О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В. О. Васютинський // Проблеми загальної та педагогічної психології / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. – Т. 8, № 6 – С.40-45.
2. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С.122-139.
3. Патнам Р. Творення демократії: Традиції громадської активності в сучасній Італії / Р. Патнам, Леонарді Р. [пер. з англ. В. Ющенко] – Київ: Основи, 2001. – 302 с.
4. Семків І.І. Адаптація методики “Портрет цінностей” (Portrait values questionnaire) / І.І. Семків // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія №12 Психологічні науки / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – Вип. 26(50). Частина II. – С. 289-294.
5. Титаренко Т. М. Домагання особистості у контексті ефективного життєздійснення / Т.М.Титаренко // Наукові студії з соціальної та політичної психології. – Київ. – 2008 – Вип. 20 – С.3–13.
6. Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку. — Львів : Кальварія, 2005. – 380 с.
7. Bourdieu P. The forms of capital / J. Richardson // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. – New York: Greenwood, 1986. – С. 241-258.
8. Herbst J. Oblicza społeczeństwa obywatelskiego / J. Herbst. – Warszawa : Fundacja rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, 2005. – 179с.
9. Lin N. Social capital: a theory of social structure and action / N. Lin. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 278с.
10. Schwartz S., Value consensus and importance. A Cross-National Study / S.Schwartz, G.Sagie // Journal of cross-cultural psychology. – 2000. – Vol. 31, № 4. – P. 465-497.
11. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. / In M.P.Zanna // Advances in Experimental Social Psychology. – Orlando, FL : Academic. – 1992. –Vol. 25.–P.1-65

The article analyzes current theories and values of social capital as a mechanism for its formation. An empirical description of the study of values and social capital of youth. Proved that prosocial values and value openness to change are the **main motivation mechanisms of acquiring social capital**.

Key words: values, social capital, resource, open to change.

*Отримано: 25.02.2010*

## **Роль часової перспективи студентів молодших курсів у самоактуалізації особистості**

Досліджено часову перспективу студентів перших і других курсів гуманітарного спрямування. Виявлено, що переважає орієнтація на гедоністичне теперішнє і позитивне минуле. Встановлено, що самоактуалізація пов'язана із зменшенням часової орієнтації на власне минуле. Студенти з більше вираженими рисами самоактуалізованої особистості схильні до переживання теперішнього гедоністичного, а з менше вираженими – до переживання свого негативного минулого.

**Ключові слова:** часова перспектива, самоактуалізація, студенти.

Исследовано временную перспективу студентов первого и второго курсов гуманитарного направления. Обнаружено, что преобладает ориентация на гедонистическое настоящее и позитивное прошлое. Установлено, что самоактуализация связана с уменьшением временной ориентации на собственное прошлое. Студенты с более выраженными свойствами самоактуализированной личности склонны к переживанию гедонистического настоящего, а с менее выраженными – к переживанию своего негативного прошлого.

**Ключевые слова:** временная перспектива, самоактуализация, студенты.

**Постановка проблеми.** Термін “часова перспектива” був введений у науковий обіг Л. Франком (1939), який визначив її як існуючу в даний момент сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє. Подальший розвиток поняття часової перспективи отримало у працях К. Левіна і Ж. Нюттена, які розглядали його в рамках теорії поля і теорії мотивації відповідно [1; 4].

У сучасних дослідженнях значна увага вчених приділяється проблемі впливу часової перспективи на ефективність діяльності та суб'єктивне благополуччя людини (С. Осін, І. Бонівел, Ф. Зімбардо) [5; 6]. Вивчені зв'язки часової перспективи з соціальною ситуацією життя індивіда, його актуальною поведінкою, психологічним здоров'ям, рівнем розвитку і відчуттям особистого щастя [3; 5]. Неоднозначним залишається розуміння ролі часової компетентності у самоактуалізації та самореалізації людини, яку декларують окремі психотерапевтичні школи гуманістичного спрямування [2; 4] і яка виявлена в емпіричних дослідженнях цього питання (Ж. Нюттен).

Зазначене вище зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Метою** статті є виявити роль часової перспективи студентів молодших курсів гуманітарного спрямування в самоактуалізації їхньої особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Згідно з К. Левіним, часова перспектива включає такі параметри: реальне/ірреальне, психологічне минуле і психологічне майбутнє. В ході розвитку індивіда відбувається розширення його часової перспективи і збільшується диференціація шарів реального та ірреального. Як свідчать дослідження К. Левіна, А. Лебланка, І. Лангмейєра, З. Матейчека, А. Прихожан і Н. Толстих [1; 4], звуження часової перспективи характеризує примітивність поведінки.

**Ж.** Нюттен у психологічному часі особистості, крім часової перспективи, виділяє також часову установку – більш чи менш позитивне або негативне відношення суб'єкта до свого минулого, теперішнього і майбутнього, і часову орієнтацію – домінуючу направленість поведінки на об'єкти і події минулого, теперішнього або майбутнього. Позитивна або негативна установка на майбутнє може впливати на суб'єктивну цінність передбачуваного мотиваційного об'єкта та змінювати рівень мотивації суб'єкта по відношенню до нього [4]. К. Муздибаєв, досліджуючи переживання часу в період криз, виявив, що нестабільна економічна ситуація впливає на часову установку, зміщуючи її в негативний бік [3].

Багато дослідників не розмежовують поняття часової перспективи, часової установки і часової орієнтації. Так, Ф. Зімбардо розглядає часову перспективу як несвідомий процес, за допомогою якого неперервні потоки особистого і соціального досвіду відносяться до часових категорій, або як часові рамки, що допомагають впорядковувати, зв'язувати і надавати значення цим моментам. Згідно з Ф. Зімбардо, часова перспектива і часова орієнтація відображають особисту тенденцію того, яким чином суб'єктивне відношення до минулого, теперішнього і майбутнього впливає на поведінку [6].

Дослідження часової перспективи показують, що фокусування на майбутньому сприяє академічному успіху: екстенсивна часова перспектива дозволяє індивіду краще бачити інструментальні взаємозв'язки між поведінкою в теперішньому і віддаленими цілями в майбутньому. Є. Осін та І. Бонівел відзначають, що згадування позитивного минулого посилює переживання особистого щастя. Але якщо деяка часова перспектива починає домінувати в індивідуальному уявленні, вона може стати деструктивною. У зв'язку з цим Ф. Зімбардо з авторами вводять поняття збалансованої часової

перспективи, що характеризується пластичністю і змінюється залежно від характеру ситуації та індивідуальних потреб і цінностей [5].

Отже, параметри часової перспективи тісно пов'язані з соціальною ситуацією життя індивіда, його актуальною поведінкою, психологічним здоров'ям, рівнем розвитку особистості та почуттям особистого щастя. Це зумовлює актуальність дослідження часової перспективи у зв'язку з самоактуалізацією.

Автор теорії самоактуалізації А. Маслоу розпочинав свої дослідження в рамках проблем психічного здоров'я. У співпраці з Е.Раскіном і Д. Фрідманом на основі клінічного принципу він здійснював відбір відносно здорових студентів коледжу. Негативним критерієм включення студентів у вибірку була відсутність неврозів, психопатичних особливостей особистості, психозів або виражених схильностей до них. Позитивним критерієм для відбору була наявність ознаки самоактуалізації, яка в загальному визначалась як повне використання своїх талантів і здібностей, свого особистісного потенціалу [2].

Серед основних параметрів самоактуалізації А. Маслоу виділив сприйняття реальності, яке дозволяє індивіду розумно і логічно розмірковувати, робити правильні висновки і в цілому підвищує ефективність процесу пізнання. Спотворення сприйняття реальності пов'язане з неврозами, які через бажання, упередженість або страх викривляють здатність індивіда адекватно опрацювати сприйняту інформацію. Така здатність до адекватного сприйняття реальності чи її спотворення впливає не лише на актуальну поведінку і стан індивіда, але і на його сприйняття подій власного життя, власної часової перспективи.

До характеристик особистості, що самоактуалізується, традиційно відносять її часову компетентність: здатність жити теперішнім, переживати актуальний момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого чи підготовку до майбутнього "справжнього життя". Окремі психотерапевтичні школи акцентують увагу на тому, що життя, повністю заглиблене в теперішнє і позбавлене будь-якої часової перспективи, є більш ефективним. Індивід, свідомість якого повністю захоплена минулими чи майбутніми подіями, не може скористатися актуальною життєвою ситуацією і реалізувати себе [4].

На противагу такому трактуванню часової компетентності Ж. Нюттен визначає її як ступінь часової інтеграції, що включає в себе усвідомлення інструментальних зв'язків між подіями теперішнього, минулого і майбутнього. Він відзначає, що для нормальної, активної



людини минуле чи майбутнє не є втечею від реальності теперішнього. Зокрема майбутнє, яке є світом цільових об'єктів, що направляють і координують діяльність індивіда в теперішньому. Навпаки, відсутність будь-якої перспективи майбутнього – характерна ознака людини, що цікавиться тільки миттєвим задоволенням своїх фізіологічних потреб [4].

Неузгодженість трактувань поняття часової компетентності зумовлює актуальність дослідження часової перспективи у зв'язку з самоактуалізацією, що дає можливість зіставити часову компетентність у трактуванні Ж. Нюттена з такою, що акцентує увагу на здатності жити теперішнім.

**Методологічна основа дослідження.** У дослідженні взяли участь 80 осіб (70 дівчат і 10 хлопців) віком від 16 до 22 років (середній вік 17,9, стандартне відхилення 0,99). Респонденти – студенти 1–2 курсів (44 студенти першого курсу і 36 студентів другого курсу) психологічного відділення філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка.

Для дослідження були використані наступні методики: опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTP1), методика самооцінки емоційних станів А. Уесмана і Д. Рікса, тест самоактуалізації особистості у модифікації Л. Гозмана і М. Кроза.

Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTP1) призначений для діагностики часових орієнтацій особистості. Методика розроблена А. Гонзалесом і Ф. Зімбардо. В їхньому дослідженні, виконаному на 12 000 респондентів, було виділено п'ять шкал часових орієнтацій. Дві шкали стосуються минулого: негативного минулого, де минуле бачиться, в основному, неприємним і викликає відразу, і позитивного минулого, де минулий досвід і час бачаться приємними, “через рожеві окуляри” і з ноткою ностальгії. Дві шкали стосуються теперішнього. Це – гедоністичне теперішнє, коли воно бачиться повним задоволень, і цінується насолода моментом без жалю про подальші наслідки поведінки, і фаталістичне теперішнє: індивід з такою часовою орієнтацією вірять в долю, впевнені, що не можуть впливати ні на теперішні, ні на майбутні події свого життя. П'ята шкала – це орієнтація на майбутнє, що характеризується наявністю цілей, планів і направленістю поведінки на реалізацію цих планів і цілей.

Опитувальник містить 56 тверджень, кожне з яких треба оцінити за п'ятибальною шкалою, наскільки воно характерне по відношенню до досліджуваного. Показник для кожної шкали відповідає середньому арифметичному суми балів усіх пунктів цієї шкали.

Методика самооцінки емоційних станів А. Уесмана і Д. Рікса призначена для дослідження актуального емоційного стану людини. Досліджуваному пропонується чотири групи тверджень, по десять у групі. З кожної групи тверджень треба вибрати одне, яке найбільше відповідає його актуальному емоційному стану. Твердження, що описують емоційні стани, впорядковані від найбільш негативного його вираження до найбільш позитивного. Відповідно вони описують наступні чотири емоційні континууми: “спокій – тривога”, “енергійність – втома”, “піднесеність – пригніченість”, “впевненість у собі – безпорадність”. Порядковий номер твердження, який вибирає досліджуваний для опису свого актуального емоційного стану, відповідає показнику для кожної шкали.

Тест самоактуалізації особистості Л. Гозмана і М. Кроза вимірює глобальні характеристики самоактуалізації – підтримку та орієнтацію у часі, а також окремі аспекти самоактуалізації, які об’єднуються у блоки цінностей (ціннісні орієнтації і гнучкість поведінки), почуттів (сенситивність до себе і спонтанність), самосприйняття (самоповага і самоприйняття), концепції людини (уявлення про природу людини і синергія), міжособистісної чутливості (прийняття агресії і контактність) і ставлення до пізнання (пізнавальні потреби і креативність).

**Результати емпіричного дослідження.** Розглянемо середні показники шкал часової орієнтації методики часової перспективи Ф. Зімбардо (рис. 1). Порівнявши вираження часових орієнтацій за однофакторним дисперсійним аналізом Шеффе при  $p < 0,05$ , ми виявили, що в студентів молодших курсів гуманітарного спрямування домінує часова орієнтація на гедоністичне теперішнє ( $M=3,720$ ) і позитивне минуле ( $M=3,642$ ), між якими не встановлено відмінностей. Найменше студенти орієнтовані на фаталістичне теперішнє ( $M=2,821$ ) і негативне минуле ( $M=2,873$ ). Середню позицію у студентських часових орієнтаціях посідає їхня спрямованість на майбутнє ( $M=3,291$ ). Між орієнтацією на теперішнє гедоністичне і фаталістичне ( $p=0,000$ ), минуле позитивне і негативне є статистично достовірна різниця ( $p=0,000$ ): студенти більше орієнтовані на теперішнє гедоністичне і позитивне минуле. Стосовно відмінностей між орієнтаціями на майбутнє і негативне минуле ми встановили більшу спрямованість на майбутнє ( $p=0,003$ ).

Для подальшого опрацювання емпіричних даних застосовувався кореляційний аналіз (r-Пірсона) при  $p < 0,05$  і факторний аналіз ( $>0,500$ ).

У результаті проведеного кореляційного аналізу були встановлені прямі кореляційні зв’язки між шкалою теперішнє гедоністичне і такими шкалами методики самоактуалізації, як підтримка,

ціннісні орієнтації, сенситивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, прийняття агресії, креативність, а також наступними шкалами методики самооцінки актуальних емоційних станів: енергійність, піднесеність, впевненість. Обернені кореляції виявлені з віком і курсом (табл.1).

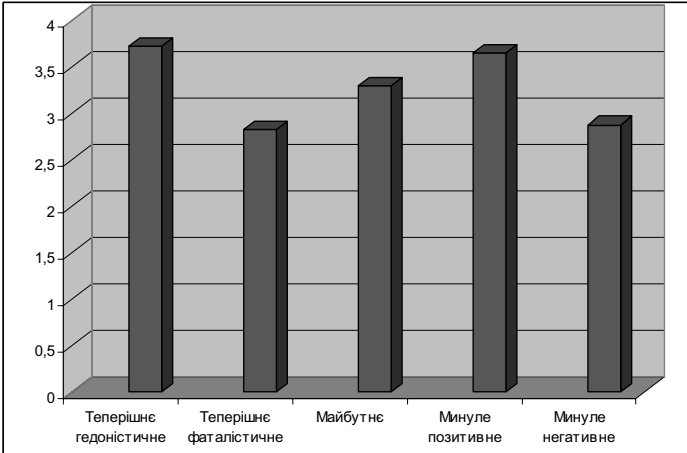


Рис. 1. Середні показники шкал часової орієнтації (методика Ф. Зімбардо)

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки для шкали “Теперішнє гедоністичне”

№	Шкали	r, p < 0,05
1.	Підтримка	0,38
2.	Ціннісні орієнтації	0,23
3.	Сенситивність	0,38
4.	Спонтанність	0,45
5.	Самоповага	0,26
6.	Самоприйняття	0,23
7.	Прийняття агресії	0,44
8.	Креативність	0,33
9.	Енергійність – втома	0,24
10.	Піднесеність – пригніченість	0,31
11.	Впевненість – безпорадність	0,34
12.	Вік	-0,36
13.	Курс	-0,29

Шкала теперішнє фаталістичне обернено корелює зі шкалами самоповаги ( $r=-0,29$ ,  $p<0,05$ ) і піднесеності ( $r=-0,29$ ,  $p<0,05$ ), а

також зі статтю ( $r=-0,24$ ,  $p<0,05$ ). Встановлені зворотні кореляційні зв'язки між шкалою, яка пов'язана з орієнтацією на майбутнє, і шкалами гнучкості поведінки, прийняття агресії, контактності, креативності та статі. Також встановлений прямий кореляційний зв'язок з курсом навчання студентів (табл. 2).

**Таблиця 2**  
**Кореляційні зв'язки для шкали “Майбутнє”**

№	Шкали	$r$ , $p < 0,05$
1.	Гнучкість поведінки	-0,25
2.	Прийняття агресії	-0,28
3.	Контактність	-0,25
4.	Креативність	-0,35
5.	Стать	-0,23
6.	Курс	0,29

Шкала минуле позитивне обернено корелює зі шкалою контактності ( $r=-0,27$ ,  $p<0,05$ ). Шкала минуле негативне має зворотній зв'язок з такими шкалами методики самоактуалізації, як підтримка, компетентність у часі, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, спонтанність, самоповага, самоприйняття, пізнавальні потреби і креативність, а також такими шкалами методики самооцінки актуальних емоційних станів, як спокій і піднесеність (табл. 3).

**Таблиця 3**  
**Кореляційні зв'язки для шкали “Минуле негативне”**

№	Шкали	$r$ , $p < 0,05$
1.	Підтримка	-0,50
2.	Компетентність у часі	-0,51
3.	Ціннісні орієнтації	-0,35
4.	Гнучкість поведінки	-0,41
5.	Спонтанність	-0,28
6.	Самоповага	-0,57
7.	Самоприйняття	-0,46
8.	Пізнавальні потреби	-0,30
9.	Креативність	-0,26
10.	Спокій – тривога	-0,39
11.	Піднесеність – пригніченість	-0,26

Шкала компетентність у часі методики самоактуалізації прямо корелює зі шкалою спокій методики самооцінки актуальних емоційних станів ( $r=0,23$ ,  $p<0,05$ ).

Отже, до переживання теперішнього гедоністичного більше схильні студенти, які є незалежні у своїх вчинках, краще виокремлю-

ють свої цінності, добре усвідомлюють свої потреби, вміють спонтанно виражати почуття, більше цінують і приймають себе незалежно від самооцінки своїх позитивних і негативних якостей. Студенти, орієнтовані на задоволення у теперішньому, краще приймають своє роздратування, гнів і агресивність як природні прояви людської природи, і характеризуються більш вираженою творчою спрямованістю. Для них характерні вищі показники енергійності, піднесеності і впевненості. Таке цінування насолоди моментом більше притаманне молодшим студентам, за віком і за курсом.

Для студентів, які переживають теперішнє як фаталістичне, притаманний нижчий рівень самоповаги і більше почуття пригноченості. До такої часової орієнтації, що відображає відсутність віри у можливість впливу на власне теперішнє і майбутнє, більше схильні дівчата, ніж хлопці.

Результати кореляційного аналізу показують, що розширення перспективи майбутнього спостерігається у тих студентів, які є твердішими і більш принциповими у реалізації власних цінностей і встановленні міжособистісних контактів. Вони краще формують цілі і плани, спрямовуючи свою поведінку на їхню реалізацію. Така орієнтація на майбутнє більше притаманна студентам другого курсу, причому майбутнє більшу роль має для дівчат.

Своє минуле як негативне сприймають ті студенти, які є залежними у своїх вчинках, гірше виокремлюють цінності самоактуалізованої особистості, є менш гнучкими і спонтанними, мають нижчий рівень самоповаги і самоприйняття, нижчий рівень пізнавальних потреб і креативності.

Було також виявлено, що студенти, які є спокійні і менше значення надають своєму негативному минулому, схильні до більшої компетентності у часі. Це означає, що вони більше здатні жити "тут і тепер", тобто переживати даний момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього справжнього життя.

Для дослідження факторної структури отриманих результатів та вагомості окремих показників був застосований факторний аналіз. Процедура проведена за методом головних компонент з варімакс-обертанням. За методом "Кам'янистого насипу" ми виявили шість латентних факторів, які пояснюють 64,94% розподілу емпіричних даних дослідження. Решта дисперсії зумовлена випадковими впливами, які у нашій факторній моделі не розглядаються.

Фактор "Самоактуалізація у міжособистісній і почуттєвій сфері" (фактор 1) сформований такими шкалами методики самоактуалізації особистості: підтримка (0,684), сенситивність (0,841), спонтанність

(0,647), самоприйняття (0,509), прийняття агресії (0,752), контактність (0,509). Ця шкала описує 14,48% дисперсії. Фактор “Позитивний емоційний стан” (фактор 2) включив усі шкали методики актуального емоційного стану людини, а саме спокій (0,571), енергійність (0,730), піднесеність (0,813) і впевненість у собі (0,535) і пояснює 11,13% дисперсії. Фактор “Звуження часової перспективи” (фактор 3; 9,12% дисперсії) охопив показники гедоністичного теперішнього (0,659), орієнтації на майбутнє (-0,582), вік студентів (-0,677) і курс навчання (-0,759). Фактор “Концепція людини” (фактор 4) охопив дві шкали самоактуалізації особистості: уявлення про природу людини (0,801) і синергія (0,859); фактор “Позитивне ставлення до пізнання” (фактор 5) – такі шкали самоактуалізації, як пізнавальні потреби (0,522) і креативність (0,600), а також часову орієнтацію особистості на позитивне минуле (-0,739). Ці фактори описують 8,13% та 7,04% від загальної дисперсії емпіричних даних відповідно. Останній фактор “Самоакцептація” (фактор 6) інтегрував низку шкал самоактуалізації, зокрема підтримку (0,602), орієнтація у часі (0,674), гнучкість поведінки (0,668), самоповага (0,640), самоприйняття (0,604), і часову орієнтацію особистості на негативне минуле (-0,758) (15,04% дисперсії).

Структура і просторове співвідношення факторів 5 і 6 показали, що при їхньому зростанні збільшується креативність студентів. При зростанні факторів 1 і 3 зростає орієнтація студентів на гедоністичне теперішнє. Перетин факторів 1 і 6 у факторному полі свідчить про те, що ріст цих факторів пов’язаний з більшим вираженням таких рис самоактуалізованої особистості, як підтримка, самоприйняття і самоповага.

На основі факторного аналізу опишемо особливості часової перспективи студентів молодших курсів гуманітарного спрямування та роль, яку у цьому відіграють риси самоактуалізованої особистості. Студенти, особливо першокурсники, сприймають життя як таке, що має приносити їм задоволення і не відчувати жалю про наслідки своєї поведінки. Така часова перспектива тісно пов’язана із слабкою орієнтацією на майбутнє: вони ще не будують плани на майбутнє і в них немає чітко окреслених цілей у житті. Разом з тим студенти молодших курсів мало звертаються до свого минулого досвіду. Зменшення ролі позитивного минулого частіше спостерігається в тих, хто має сформовані пізнавальні потреби, тобто прагне здобувати знання про навколишній світ і має творчу спрямованість особистості. Студенти, які не бачать своє минуле як низку неприємних подій, демонструють більшу самоакцептацію і самоповагу, гнучко реагують

на зміну ситуації і більш схильні жити у теперішньому часі, переживаючи кожний момент свого життя у його повноті. Їх характеризує також внутрішня незалежність та інтернальний локус контролю.

Звертає на себе увагу той факт, що часова перспектива студентів пов'язана з їхньою креативністю. Креативність зростатиме, якщо, з одного боку, збільшуватиметься їхнє позитивне ставлення до пізнання при зменшенні ролі позитивного минулого, а з другого – покращуватиметься самосприймання, розвиватимуться глобальні характеристики самоактуалізації і гнучкість поведінки при зменшенні ролі негативного минулого.

Нами виявлено, що ті студенти, які самоактуалізовані у міжособистісній і почуттєвій сферах і які мають звужену часову перспективу, не задумуються про найближче майбутнє, мають схильність жити лише сьогоднішнім днем.

**Висновки.** Студенти молодших курсів гуманітарного спрямування, у першу чергу, орієнтовані на гедоністичне теперішнє і позитивне минуле, у другу – на майбутнє і в останню чергу – на фаталістичне теперішнє і негативне минуле. При зростанні спрямованості на гедоністичне теперішнє орієнтація на майбутнє звужується. До переживання гедоністичного теперішнього більше схильні студенти з вираженими рисами самоактуалізованої особистості. Для студентів, які переживають теперішнє як фаталістичне, притаманний нижчий рівень самоповаги і більше почуття пригніченості.

Слабке вираження характеристик самоактуалізованої особистості є перешкодою на шляху до переоцінки студентами власного минулого і вироблення адекватного відношення до нього. Це зумовлює тривожність і пригніченість.

У студентів, які задовольняють свої пізнавальні потреби на молодших курсах, зменшується орієнтація на їхнє позитивне минуле. Прийняття власного “Я”, гнучкість у реалізації власних цінностей, переживання цілісності свого життя і відповідальності за нього характеризуватимуть тих юнаків і дівчат, які не акцентують увагу на негативних подіях свого минулого. Отож, студентська самоактуалізація, насамперед у сфері самоакцептації, пізнання і ціннісних орієнтацій, пов'язана із зменшенням часової орієнтації на власне минуле.

#### Список використаних джерел

1. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
3. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 5-21.
4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
5. Boniwell I., Zimbardo P. Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. / P. Linley, S. Joseph. Positive psychology in practice. – New Jersey: John Wiley & Sons, 2004. – P. 165-178.
6. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – No. 6. – P. 1271-1288.

Time perspective of the first and second course students of the humanities has been studied. It was established that present hedonistic and past positive orientations are prevalent. It was found that self-actualization is connected with the decrease of past time orientation. Students with developed features of self-actualization are focused on present hedonistic, and those with lower level of self-actualization features have developed past negative orientation.

**Keywords:** time perspective, self-actualization, students.

*Отримано: 24.02.2010*

**УДК 159.93 : 336.74.009**

*М.В. Сімків*

## **Тип ставлення до оточуючих як чинник МОНЕТАРНИХ УСТАНОВОК**

У статті представлено дослідження взаємозв'язку ставлення до грошей та психологічних особливостей особистості. Досліджено вплив суб'єктивного контролю та типу міжособистісних взаємовідносин на ставлення досліджуваних до грошей. Виявлено залежність між інтернальністю в різних сферах діяльності та грошовими установками, а також виявлений взаємозв'язок між монетарними установками та такими типами ставлення до оточуючих, як агресивний, егоїстичний, підозрілий та авторитарний.



**Ключові слова:** ставлення до грошей, грошові установки, суб'єктивний контроль, міжособистісна взаємодія.

В статтю представлено дослідження взаємозв'язку стосунку до грошей та психологічних особливостей особистості. Досліджено вплив суб'єктивного контролю та типу міжособистісних взаємин на стосунок до грошей. Виявлено зв'язок між внутрішнім контролем у різних сферах діяльності та грошовими установками, а також виявлено зв'язок між грошовими установками та такими типами стосунків до оточення, як агресивний, егоїстичний, підозріливий та авторитарний.

**Ключевые слова:** отношение к деньгам, денежные установки, субъективный контроль, межличностное взаимодействие.

**Постановка проблеми.** Гроші є невід'ємним атрибутом у житті кожної людини. В першу чергу вони є економічним явищем, як засіб обігу, проте гроші також наділені соціальними і психологічними ознаками. Ставлення до грошей є одним з феноменів взаємодії людини і грошей. Воно формується в процесі життєдіяльності та при безпосередньому контакті з ними. На думку О. Дейнеки, ставлення до грошей є компонентом економічної свідомості, а отже, і свідомості людини загалом [1].

Цей феномен широко досліджується у Європі та в Сполучених Штатах Америки. Існує неоднозначність у розумінні цього поняття. Українські та російські дослідники розглядають поняття ставлення до грошей як компонент загальної концепції ставлення особистості до навколишньої дійсності на думку В.О.Мясищова [1, 2, 4], а західноєвропейські та американські вчені досліджують це явище виключно в якості соціальної грошової установки [6].

Результати проведених досліджень свідчать про залежність між грошовими установками та такими психологічними характеристиками, як локалізація контролю, особистісна зрілість, самоактуалізація та ін. Науковці (Т.Танг, А.Фернем та ін.) стверджують, що існує статеві та вікові відмінності у ставленні до грошей та грошовою поведінкою. Оскільки зараз в Україні відбуваються стрімкі зміни в економіці, що веде за собою зміну економічної свідомості людей, відповідно це потребує широкого кола досліджень в цій галузі. Проте, таких досліджень наразі недостатньо.

У статті описані результати дослідження, в якому ставлення до грошей досліджується з позиції грошової установки.

Метою нашого дослідження є виявити взаємозалежність між типом ставлення до оточуючих і ставленням людей до грошей.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вивченням поняття ставлення до грошей як грошової установки займаються багато

вчених. І. Зубіашвілі у дослідженні ставлення до грошей в процесі соціалізації виділила п'ять типів ставлення до грошей: “Три-можність”, “Ощадливість”, “Гроші – зло”, “Гроші – влада” та “Заробіток” [2]. І.Є.Резвова у ході психотерапевтичної роботи виділила ряд грошових установок, як позитивних, так і негативних, які пов'язані з грошима. На несвідомому рівні гроші можуть символізувати зло, хворобу, обман, смерть або любов, повагу, свободу та ін. Автор вважає, що джерелом грошових установок може виступати батьківська сім'я, особистий досвід і досвід значимих для особи людей [3].

К. Ямаучі та Д. Темплер провели дослідження ставлення до грошей представників різних соціальних груп. Виявилось, що грошові установки практично не залежать від рівня доходів. Також отримані дані дали змогу стверджувати про статеві відмінності у плануванні та відкладанні грошей на майбутнє, а також, що жінки частіше використовують гроші як засіб боротьби за владу [за 5].

М. Ліні було проведено крос-культурне дослідження в 43 країнах світу, з метою вивчення національних відмінностей грошових установок. В результаті статистичної обробки були виявлені зворотні кореляційні зв'язки між цінністю грошей і національним доходом окремої людини. Отже, у більш економічно розвинутих країнах люди надають грошам меншого значення, і навпаки, чим бідніша країна, тим гостріше стає проблема грошей для кожної людини [за 6].

Т. Тангом було проведено дослідження грошових установок в американського населення, і було виявлено, що людям з високими доходами притаманно бачити взаємозв'язок між грошима та власними досягненнями. Також був встановлений прямий кореляційний зв'язок між внутрішньою задоволеністю від роботи та уявленням, що гроші – це символ свободи та влади [за 5].

Отже, проведені дослідження свідчать про наявність статевої та вікових відмінностей у ставленні до грошей. Виявлений зв'язок між соціально-психологічними характеристиками особистості та ставленням до грошей.

**Методологічна база дослідження.** У дослідженні взяло участь 51 особа віком від 21 до 40 років. Вибір цього вікового періоду пояснюється найбільшою професійною та економічною активністю людей. До даної групи досліджуваних увійшло 26 жінок, з яких 20 осіб на момент дослідження були віком від 21 до 30 років та 6 осіб віком від 31 до 40 років. У 25 людей з даною групу досліджуваних є вища освіта та в 1 людини – незакінчена вища освіта. До групи чоловіків увійшло 25 осіб, з яких 16 осіб віком від 21 до 30 років та

9 – від 30 до 40 років. Рівень освіти в групі чоловіків розподілився наступним чином: 19 осіб мають вищу освіту, 4 осіб – незакінчену вищу та 2 осіб – середню спеціальну освіту.

Для визначення грошових установок особистості було використано україномовний варіант методики під назвою “Шкала Монетарної Етики” (MAS) Т. Танга, адаптована нами.

Американський дослідник Т. Танг створив інструмент для вимірювання грошових установок, який був названий “Шкалою Грошової (Монетарної) Етики” (Money Ethic Scale). Спочатку дана методика налічувала 50 тверджень, проте після проведення дослідження з використанням інструментарію, у якому взяло участь 769 досліджуваних, список тверджень був скорочений до 30. Після проведення факторного аналізу даних дослідження Т. Танг виділив 6 основних факторів. Методика грошової етики показала високу внутрішню надійність.

Україномовний варіант даної методики містить наступні шкали: 1) гроші як благо; 2) гроші як зло; 3) гроші як засіб досягнення успіху; 4) гроші як чинник поваги до людини; 5) планування видатків; 6) гроші як засіб досягнення свободи та влади.

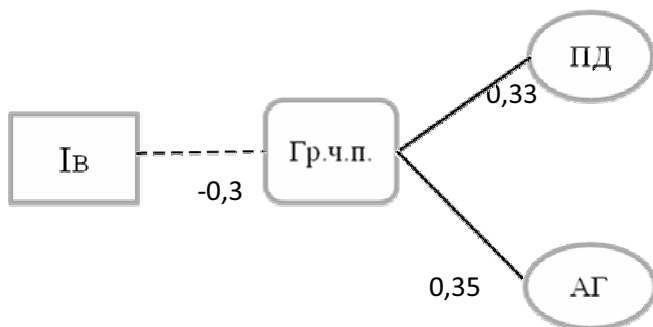
Для визначення рівня локус контролю було використано україномовну методику діагностики рівня суб’єктивного контролю Дж. Роттера, адаптовану Є.Ф. Бажіним, С.О. Голинкіною та О.М. Еткіндом. Цей опитувальник містить сім шкал: 1) загальна інтернальність; 2) інтернальність у галузі досягнень; 3) інтернальність в галузі невдач; 4) інтернальність в сімейних стосунках; 5) інтернальність у виробничих стосунках; 6) інтернальність в міжособових стосунках; 7) інтернальність стосовно хвороби. Цей інструментарій дає змогу оцінити рівень суб’єктивного контролю особистості, який, в свою чергу, пов’язаний з такими психологічними особливостями як відповідальність, самоповага, самооцінка та ін.

Для дослідження типу міжособистісних відносин був використаний тест створений Т. Лірі, Г. Лефоржем та Р. Сазеком. Дана методика призначена для дослідження уявлень суб’єкта про себе та для вивчення взаємовідносин у малих групах. В цьому опитувальнику автори виділили 8 типів міжособистісної взаємодії: 1) авторитарний тип; 2) егоїстичний тип; 3) агресивний тип; 4) підозрілий тип; 5) керований тип; 6) залежний тип; 7) доброзичливий тип; 8) альтруїстичний тип.

Для обробки та інтерпретації даних цього дослідження були використані методи математичної обробки даних за допомогою програми STATISTICA Six Sigma, а саме кореляційний аналіз, факторний та порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента.

**Основний матеріал та результати дослідження.** Для обробки емпіричних даних був використаний порівняльний аналіз за  $t$ -критерієм Стьюдента. Проте, результат показав відсутність статистично значимої відмінності між усіма показниками за статевою ознакою. Це дало нам підставу аналізувати загальні результати цього дослідження.

За допомогою кореляційного аналізу емпіричних даних дослідження було виявлено ряд взаємозв'язків між ставленням до грошей та такими психологічними характеристиками, як суб'єктивний контроль та тип міжособистісних взаємовідносин. Виявлений прямий кореляційний зв'язок між підозрілим ( $r = 0,33$ , при  $p < 0,05$ ) і агресивним ( $r = 0,35$ , при  $p < 0,05$ ) типом міжособистісної взаємодії та ставленням до грошей як до чинника поваги до людини (див. рис. 1). Люди, які проявляють надмірну критичність, підозрілість у стосунках, та острах негативного ставлення з боку інших людей, що, у свою чергу, ускладнює взаємовідносини (інтерацію), вважають гроші можливим засобом для примноження друзів і прояву власної компетентності. Аналогічне ставлення до грошей проявляється і у людей, схильних до агресивного типу поведінки у групі, що характеризується неприязним ставленням до оточуючих, відвертістю та прямолінійністю.



*Рис.1. Кореляційний граф між грошовими установками, інтернальністю і типом міжособистісних взаємовідносин*

ІВ – інтернальність у виробничих стосунках;

Гр. ч.п. – гроші як чинник поваги;

ПД – підозрілий тип;

АГ – агресивний тип.

Також виявлений зворотній кореляційний зв'язок між рівнем інтернальності у виробничих стосунках та ставленням до грошей як до чинника поваги до людини ( $r = -0,30$ , при  $p < 0,05$ ) (див.рис.1).

Отже, люди, які в більшій мірі схильні надавати важливішого значення у власних виробничих стосунках зовнішнім обставинам, вважають, що гроші дають можливість людині проявити власні здібності та отримати повагу від інших.

Прямий кореляційний зв'язок наявний між ставленням до грошей як до засобу досягнення успіху та такими типами міжособистісних стосунків: авторитарний ( $r = 0,32$ , при  $p < 0,05$ ), егоїстичний ( $r = 0,31$ , при  $p < 0,05$ ) та агресивний ( $r = 0,32$ , при  $p < 0,05$ ) (див.рис.2). Особи, що виявляють власне домінування у стосунках, проявляють лідерські якості та вимагають поваги до власної особи, схильні вважати, що гроші демонструють власні досягнення та символізують успіх. Таке ж ставлення до грошей відзначається і у людей, які прагнуть бути вище за всіх, орієнтуються, в основному, на власну особу та схильні до суперництва. Досліджувані, які у своїх взаєминах з іншими проявляють вимогливість, суворість, прямолінійність, а також різкість в оцінці оточуючих, вважають гроші важливою річчю в своєму житті та наділяють їх властивістю універсальності, тобто можливістю купити за них все, що завгодно.

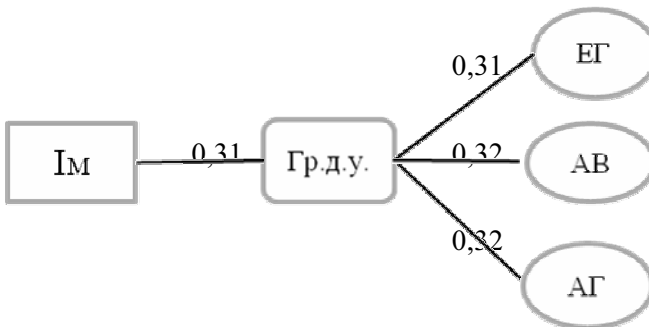


Рис.2. Кореляційний граф між грошовими установками, інтернальністю і типами міжособистісних взаємовідносин

Гр. д.у. – гроші як засіб досягнення успіху;

ЕГ – егоїстичний тип;

АВ – авторитарний тип;

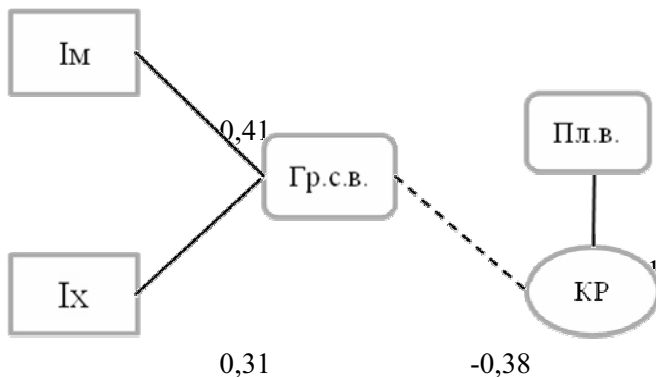
АГ – агресивний тип;

ІМ – інтернальність у міжособистісних стосунках.

Ставлення до грошей як до засобу досягнення успіху, знаходиться у прямому кореляційному зв'язку з рівнем інтернальності в міжособистісних стосунках людини ( $r = 0,31$ , при  $p < 0,05$ )

(див.рис.2). Особи, які вважають себе здатними контролювати та формувати взаємовідносини з іншими людьми, проявляють ставленням до грошей як до засобу досягнення успіху. Для них гроші стають індикатором особистого успіху, життєвою ціллю.

Методом кореляційного аналізу даних було виявлено ряд взаємозв'язків між монетарними установками, рівнем інтернальності та типом міжособистісного взаємозв'язку. Виявлений прямий кореляційний зв'язок між ставленням до грошей як до засобу досягнення свободи і влади та інтернальністю в міжособистісних стосунках ( $r = 0,41$ , при  $p < 0,05$ ) (див.рис.3). Люди, які вважають, що завдяки грошам можливо досягти особистої свободи та влади над людьми і своїм життям, проявляють високий рівень контролю в міжособистісних стосунках. Для цих людей гроші символізують силу, яка дає можливість людині бути тим, ким вона хоче.



*Рис.3. Кореляційний граф між грошовими установками та інтернальністю*

Іх – інтернальність стосовно хвороби;

Ім – інтернальність в міжособистісних стосунках;

Гр.с.в. – гроші як засіб досягнення свободи та влади;

Пл.в. – планування витатків;

КР – керований тип.

Також наявний прямий кореляційний зв'язок між інтернальністю стосовно хвороби та ставленням до грошей як до засобу досягнення свободи та влади ( $r = 0,31$ , при  $p < 0,05$ ) (див.рис.3). Це свідчить про те, що люди, які приймають відповідальність за власне здоров'я на себе, вважають, що гроші дають можливість людині бути тим, ким вона хоче, вони стають необхідним засобом для досягнення особистої незалежності та свободи, а також, на думку людей, гроші дають можливість отримати перевагу та владу над іншими людьми.

Досліджувані, які схильні до керованого типу міжособистісної взаємодії, проявили тенденцію до планування власних доходів і витрат. Про це свідчить прямий кореляційний зв'язок ( $r = 0,31$ , при  $p < 0,05$ ), який дав нам можливість стверджувати, що в осіб, яким притаманні такі особистісні характеристики, як сором'язливість, покірність, емоційна стриманість, переважає монетарна установка на те, що гроші необхідно використовувати дуже обережно та наперед розраховувати власний бюджет. Також виявлений зворотній кореляційний зв'язок між керованим типом міжособистісних взаємин і ставленням до грошей як до засобу досягнення свободи та влади ( $r = -0,38$ , при  $p < 0,05$ ). Досліджувані, які проявляють боязкість, сором та емоційну стриманість, не вважають, що гроші дають можливість людині досягти особистої незалежності та влади над оточуючими (див.рис.3).

Отже, після проведення процедури математичної обробки даних методом кореляційного аналізу, можна стверджувати про наявність взаємозв'язків між ставленням до грошей та грошовою поведінкою і такими психологічними характеристиками, як суб'єктивний рівень локалізації контролю та типом міжособистісної взаємодії у малій групі.

Для аналізу емпіричних даних цього дослідження було використано метод математичного обрахунку – факторний аналіз. Завдяки цьому аналізу було виділено п'ять основних факторів, оскільки, аналізуючи критерій кам'янистого насипу, можна зробити висновок про невелику статистичну значимість інших факторів. Сукупність основних факторів пояснює в цілому приблизно 71,6% всього масиву даних.

До фактора 1 відносяться такі статистично значимі шкали як: загальний рівень суб'єктивного контролю особистості (0,95), шкала інтернальності в галузі досягнень (0,87), шкала інтернальності в галузі невдач (0,88), шкала інтернальності в сімейних стосунках (0,74) та шкала інтернальності у виробничих стосунках (0,72) (див.таб.1).

Отже, для досліджуваної групи найбільш важливим та характерним є відчуття відповідальності за власні вчинки та події у житті взагалі, і контроль над своїм життям. Зокрема вагомим для досліджуваних є самоконтроль над емоційно позитивними подіями, розуміння того, що досягнення є особистою заслугою та впевненість у подальшому позитивному розвитку та досягнення мети. Також значимим є самоконтроль і над емоційно негативними ситуаціями, що супроводжуються відчуттям відповідальності за неприємності та невдачі у житті. До цього фактора також увійшла шкала інтернальності у сімейних стосунках, що, в свою чергу, свідчить про високий

рівень відповідальності за важливі події в сім'ї. Ще одна шкала, яка увійшла до 1 фактора – це інтернальність у виробничих стосунках. Досліджувані вважають себе важливими та відповідальними особами в процесі організації виробничої діяльності та в процесі формування міжособистісних стосунків на виробництві.

**Таблиця 1**

**Факторні навантаження для фактора суб'єктивного контролю**

Фактор 1	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток дисперсії, %
Інтернальність	Загальна інтернальність	0,95	22,2
	Інтернальність в галузі досягнень	0,87	
	Інтернальність в галузі невдач	0,88	
	Інтернальність в сімейних стосунках	0,74	
	Інтернальність у виробничих стосунках	0,72	

До фактора 2 увійшли наступні шкали: гроші як благо (0,75), гроші як засіб досягнення успіху (0,74), гроші як чинник поваги (0,74) та гроші як засіб досягнення свободи та влади (0,88) (див. таб.2).

**Таблиця 2**

**Факторні навантаження для фактора гроші як добро**

Фактор 2	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток дисперсії, %
Гроші як добро	Гроші як благо	0,75	19,4
	Гроші як засіб досягнення успіху	0,74	
	Гроші як чинник поваги	0,74	
	Гроші як засіб досягнення свободи та влади	0,88	

Виходячи з результатів факторного аналізу, можна стверджувати, що для досліджуваних гроші символізують добро, благо, і в загалі про позитивну монетарну установку стосовно грошей. Люди наділяють гроші великою цінністю та вважають їх важливим фактором у своєму житті. Також, ставлення досліджуваних до грошей характеризується баченням взаємозв'язку між грошима та особою повагою, а також являються засобом примноження друзів і можливістю для прояву власної компетентності та здібностей. Поширеною є думка, що гроші гідні пошани, та завдяки їм людей поважають у спільноті. Гроші символізують силу, яка дає можливість людині бути тим, ким вона хоче. На думку досліджу-



ваних, гроші є одним з можливих засобів досягнення власної незалежності, свободи та влади над іншими людьми. Також досліджувані вважають важливим питання зберігання власних фінансів у банку.

До фактора 3 увійшли такі шкали: керований тип ставлення до оточуючих (0,79), залежний тип (0,85), доброзичливий (0,82) та альтруїстичний (0,82) (див.таб.3).

Таблиця 3

**Факторні навантаження для фактора  
доброзичливо-залежний тип**

Фактор 3	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток дисперсії, %
	Керований тип	0,79	14,9
	Залежний тип	0,85	
	Доброзичливий тип	0,82	
	Альтруїстичний тип	0,82	

Для групи досліджуваних характерним є скромність, поступливість, емоційна стриманість, здатність підкорятись іншим і прагнення знайти опору в будь-кому сильнішому. Для них є важливим бути доброзичливим і люб'язним з іншими, орієнтованим на прийняття і соціальне схвалення, відчувати себе в центрі уваги та заслужити визнання і любов оточуючих. Також, не менш важливим, для досліджуваних є прагнення безкорисливо допомагати іншим та щиро співчувати.

До фактора 4 увійшло три типи ставлення до оточуючих: егоїстичний тип (0,88), агресивний тип (0,88) та підозрілий (0,71) (див.таб.4). Даний фактор свідчить про прагнення досліджуваних бути вище за всіх, перекласти труднощі на оточуючих; орієнтований на себе, егоїстичний, схильний до суперництва.

Таблиця 4

**Факторні навантаження до фактора егоїстично-агресивний тип**

Фактор 4	Шкали	Факторні навантаження	Відсоток дисперсії, %
	Егоїстичний тип	0,88	8,84
	Агресивний тип	0,88	
	Підозрілий тип	0,71	

Можуть проявляти жорстокість і ворожість стосовно оточуючих, прямолінійність, відвертість і різкість в оцінці інших. Характеризуються упертістю, наполегливістю та енергійністю в сфері міжособистісних відносин. Також в осіб з групи досліджуваних часто

може проявлятися критичність, підозрілість, схильність до сумнівів та замкненість.

До п'ятого фактора увійшли такі статистично значимі фактори: гроші як зло (0,74) та планування доходів (0,83) (див.таб.5).

**Таблиця 5**

**Факторні навантаження для фактора гроші як зло**

Фактор 5	Шкали	Факторне навантаження	Відсоток дисперсії, %
Гроші як зло	Гроші як зло	0,74	6,22
	Планування видатків	0,83	

Отже, можна стверджувати, що для досліджуваної групи характерною є негативна монетарна установка, яка свідчить про те, що особи вважають гроші символом зла та не посідають важливого місця їхньому житті. Проте, вони зазвичай ретельно планують свій бюджет, вчасно оплачують всі рахунки та обережно витрачають гроші.

**Висновки.**Результати дослідження свідчать, що існує взаємозалежність між монетарними установками особистості та їхнім типом ставлення до оточуючих. Так ставлення до грошей, як до чинника поваги до людини, взаємопов'язаний із підозрілим та агресивним типом міжособистісних взаємовідносин. А ставлення до грошей, як до засобу досягнення успіху, знаходиться у взаємозалежності із егоїстичним, авторитарним та агресивним типом ставлення до інших людей. Також це дослідження засвідчило взаємозв'язок між грошовими установками та суб'єктивним рівнем локалізації контролю в сфері міжособистісних відносин і власного здоров'я. Найважливішим для даної групи досліджуваних є інтенальність у галузі досягнень та невдач, а також у сімейних стосунках. Монетарні установки виявились не надто важливими в житті людей. У них присутнє амбівалентне ставлення до грошей, тобто гроші для них символізують як добро, так і зло. На думку досліджуваних, гроші є засобом досягнення успіху, свободи та влади, а також чинником поваги до людей. Результати дослідження також засвідчили двояке ставлення досліджуваних до оточуючих. Їм притаманні як егоїстичність та агресивність, так і доброзичливість та альтруїстичність. Проте, не виявлена статистично значима відмінність за статевою ознакою між усіма показниками.

Проведене дослідження засвідчило, що локалізація контролю та тип міжособистісної взаємодії певним чином впливає на ставлення до грошей. Чим вищий рівень інтернальності в міжособистісних та виробничих стосунках, тим більше особи ставляться до грошей як до засобу досягнення успіху, поваги серед людей, особистої свободи

та влади над іншими; і тим менше вони вважають, що гроші – це корінь усього зла.

### Список використаних джерел

1. Дейнека О.С. Динамика отношения российских предпринимателей к деньгам // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25-28 июня 2003 года: В 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – Т. 2. С. – 28-33.
2. Зубіашвілі І. К. Ставлення до грошей як фактор економічної соціалізації старшокласників: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05/ Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 16 с.
3. Резвова И.Е. Экономическая психология: установки по отношению к деньгам // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25-28 июня 2003 года: В 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – Т. 5. – С. 99-103.
4. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: Дис. канд. психол. наук: 09.00.11 / Ярославский госуд. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2004.
5. Фенько А.Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С. 50-62.
6. Furnham A., Argyle M. The psychology of money. New York: Routledge, 1998. – 324 p.

In the article the presented research of intercommunication of attitude is toward a money and psychological features of personality. Investigational influence of subjective control and as interpersonality mutual relations on attitude of probed toward a money. Found out dependence between subjective control in the different spheres of activity and money settings, and also found out intercommunication between the money attitude and such types of attitude toward circumferential, as aggressive, selfish, suspicious and authoritarian.

**Keywords:** attitude toward a money, money settings, subjective control, interpersonality co-operation.

*Отримано: 6.02.2010*

## **Ціннісне ставлення дітей дошкільного віку до іншої людини**

У статті уточнено сутність поняття “ціннісне ставлення до іншої людини” в контексті його формування у дітей старшого дошкільного віку. На основі аналізу наукової літератури визначено теоретико-психологічні засади формування ціннісного ставлення дошкільників до іншої людини. Розглянуто сутність, структуру, особливості та механізми формування ціннісного ставлення до іншої людини. Доведено, що на процес формування ціннісного ставлення до іншої людини впливає спілкування дитини з дорослими та однолітками, ставлення оточуючих до вихованця, ціннісні орієнтації значущих дорослих.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, ставлення, структура ставлення, ціннісне ставлення, цінність іншої людини.

В статті уточнюється сутність поняття “ценностное отношение к другому человеку” в контексте его формирования у детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа научной литературы определены теоретико-психологические основы формирования ценностного отношения дошкольников к другому человеку. Рассмотрена сущность, структура, особенности и механизмы формирования ценностного отношения к другому человеку. Доказано, что на процесс формирования ценностного отношения к другому человеку влияет общение ребенка со взрослыми и сверстниками, отношение окружающих к воспитаннику, ценностные ориентации значимых взрослых.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, отношение, структура отношения, ценностное отношение, ценность другого человека.

**Постановка проблеми.** У сучасній психолого-педагогічній науці та практиці відбуваються зміни у концептуальних підходах до дошкільного дитинства. Посилюється інтерес до даного вікового періоду, підкреслюється його особлива значущість для формування духовно зрілої особистості з власними ціннісними орієнтирами, що визначатимуть сенс подальшої життєдіяльності людини, сприятимуть її внутрішньому розвитку, забезпечуватимуть можливість співіснування з іншими людьми. Одним з ефективних шляхів формування такої особистості є розвиток системи ціннісних ставлень дошкільників до оточуючих людей.

Проблема формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до іншої людини складна й багатогранна. У дослідженнях із філософії, психології, педагогіки, соціології розкрито її різноманітні

аспекти. Так, у працях із філософії (Н. Бахтин, М. Каган та ін.) розглянуто структуру та сутність ціннісного ставлення, його зміст, функції, вплив на формування світогляду та світовідчуття дитини, процес трансформації ціннісного ставлення у ціннісну свідомість. У педагогічному аспекті проблему ціннісного ставлення дошкільників досліджували О. Богиніч, В. Маршицька, З. Плохий, Т. Поніманська та ін. Вченими досліджено процес формування системи цінностей, обґрунтовані можливості прилучення дітей до загальнолюдських цінностей шляхом формування ціннісних орієнтацій тощо. Аналіз проблеми у соціологічному аспекті (Т. Бутківська, Г. Пардов та ін.) сприяв з'ясуванню процесу соціалізації особистості, тобто засвоєння індивідумом системи цінностей свого соціального оточення та формування на цій основі ціннісного ставлення до інших людей.

Розробка даної проблеми у психологічному ракурсі (С. Анісімов, Д. Колесов, С. Рубінштейн, Е. Фромм та ін.) дала можливість вивчити поведінкові аспекти культури міжособистісних відносин, вплив об'єктів ціннісного ставлення на розвиток особистості дошкільника. Аналіз теоретичних та прикладних аспектів проблеми також знаходимо в працях Л. Агеевої, Л. Габдуліної, А. Свенцицького та ін., в яких ціннісне ставлення розглядається як складний психологічний феномен, що визначає спрямованість особистості, зміст і характер її активності. Проте у літературі відсутні єдині підходи до трактування ціннісного ставлення як психологічного феномена, оскільки воно являє собою складну багатofункціональну систему взаємопов'язаних, взаємодіючих структурних елементів [1].

Отже, ціннісне ставлення дитини до іншої людини класифікується як питання надзвичайної значущості, розв'язання якого здатне значною мірою доповнити теорію духовно-морального розвитку особистості, збагатити практику дошкільної освіти ефективними методиками. Разом з тим у наведених дослідженнях недостатньо уваги приділено аналізу психологічних механізмів вироблення дошкільником ціннісного ставлення до іншої людини, що підтверджує висновок про актуальність вивчення даної проблеми та свідчить про необхідність проведення спеціальних досліджень з її розв'язання.

**Аналіз досліджень і публікацій** показав, що феномен ціннісного ставлення до оточуючого світу розглядається науковцями з різних позицій: як фактор формування особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, О. Леонтьєв та ін.), як детермінант активності людини (В. Мерлін, Д. Паригін, Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.), як базовий структурний компонент свідомості, який визначає поведінку людини

(Г. Аров, С. Дерябо, М. Кондратьєв та ін.), як елемент суб'єктивної реальності, здатний до розвитку (Н. Васильківська, Д. Грач та ін.), як принцип вивчення людини (О. Бодальов, Б. Ананьєв та ін.).

Вивчаючи проблему ставлення особистості, вчені вказують на різноманітні властивості ставлень. Так, О. Лазурський до основних властивостей ставлення відносить форму, об'єм, ступінь диференційованості, В. М'ясищев – усвідомленість, емоційність, активність та відносну стійкість. Також суттєві розбіжності існують у поглядах науковців щодо місця системи ставлень у структурі особистості. С. Рубінштейн розглядає ставлення як наслідок потреб особистості, які спонукають до діяльності. У працях О. Алфьорова, В. Ядова ставлення визначається як певна позиція особистості, що заснована на різнобічній оцінці об'єкта ставлення. Т. Андрущенко, В. Богословський характеризують дане поняття як складне новоутворення особистості, у якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові процеси.

Варто зауважити, що в останні роки в Україні посилюється інтерес науковців до проблеми ставлення дітей до оточуючого світу. Доказом цього є дослідження таких науковців, як Т. Андрущенко (ціннісне ставлення до здоров'я), І. Бех (ставлення в контексті розвитку образу “Я” особистості), І. Білецька (виховання цінності іншої людини), Н. Дятленко, І. Лапченко, С. Тищенко, Ю. Приходько (ціннісне ставлення до себе та ровесників), О. Колоцькова (ціннісне ставлення до природи), Д. Корольов (емоційно-оціночне ставлення до життя), С. Кулачківська (емоційне ставлення дитини до дорослого), В.Кутіщенко, С. Лупінович (емоційно-ціннісне ставлення до учбової діяльності), В. Лаппо (ціннісне ставлення до рідного краю), В.Маршицька (емоційно-ціннісне ставлення до природи) та інші.

Незважаючи на наявність принципових розбіжностей в обґрунтуванні окремих положень, існуючих у теорії ставлення, на сучасному етапі склалися можливості визначити й узагальнити ті провідні аспекти цієї проблеми, що сприяють вивченню структури та механізмів їхнього формування. Більшість вчених (С. Дерябо, О.Черкаліна, В. Ясвін та ін.) вказують на те, що ставлення включає оцінку, виражає приязнь або неприязнь особистості до певного об'єкта. З одного боку, ставлення детерміновано потребами, мотивами, спрямованістю особистості, з іншого – детермінує ступінь діяльнісної активності людини [7, с. 180]. Дане положення знаходить своє відображення як у трактування як власне поняття “ставлення”, так і близьких за змістом категорій “атитюд” (Ф.Знавецький, У. Томас та ін.), “установка” (О. Асмолов, М.Ковальчук, Д. Узнадзе та ін.), “особистісний смисл” (О.М.Леон-

тьєв, Д.О. Леонтьєв та ін.), “внутрішня позиція” (Л. Божович, Д.Лубовський, Т. Нежнова та ін.) тощо.

Важливим положенням у теорії ставлення також є його роль у розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, В.М’ясищев, С. Рубінштейн та ін.). На думку В. М’ясищева, психіка і свідомість, як її вища сходинка, являють єдність відображення людиною оточуючої та її ставлення до цієї дійсності [5, с. 129]. Саме система суб’єктивно-оцінних, індивідуально-вибіркових ставлень особистості до дійсності є структурною основою, стрижнем особистості, який визначає рівень та характер цілісного функціонування всіх складових психіки людини. В. М’ясищев вказував на те, що, вивчаючи ставлення, необхідно враховувати ставлення особистості до інших людей, до самої себе та до предметів оточуючого світу. Категорія ставлення до людей є ключовою та має характер взаємовідносин. Ставлення суб’єкта залишаються потенційними доти, доки він не починає діяти. І в цих діях, піддаючись багатогранним соціальним впливам, особистість змінюється [5]. Дослідник наводив різноманітні приклади відкритості, відвертості, самовідданості, вірності, товариськості та протилежних їм якостей як особливих ставлень до інших людей, які мають позитивний чи негативний характер. Ставлення завжди включені у взаємовідносини людей. Саме тому, на думку вченого, особливої уваги заслуговують проблеми взаємодії, спілкування дитини у мікросоціумі [6].

Аналізуючи ставлення у зв’язку із розвитком особистості, К. Абульханова-Славська зауважує, що особистість розвивається за допомогою об’єктивування та відтворення своїх ставлень. Вона вказує на те, що ставлення особистості – це не лише мотиви, цілі, потреби, прагнення, але й складові елементи свідомості, світогляду, що характеризують спосіб включення особистості у життєдіяльність. Л. Божович визначає ставлення людини як систему її потреб і прагнень, яка є рушійною силою розвитку якісно нових психічних якостей та формує спрямованість особистості.

Отже, категорія “ставлення” розкриває суб’єктивний характер зв’язку особистості з об’єктивною реальністю, формується на основі життєвого досвіду, характеризується вибірковістю, цілісністю, динамізмом, має велике значення у розвитку особистості. Теорія ставлень була розвинена у низці експериментальних досліджень, що сприяло розробці методологічного апарату психологічної науки.

**Завданням статті** є вивчення змісту поняття “ціннісне ставлення” в контексті ставлення дошкільників до іншої людини.

Важливим питанням, яке потребує обговорення в плані задекларованої теми, є з’ясування сутності категорій “ставлення”,

“ціннісне ставлення” та “ціннісне ставлення до інших людей” як фундаментальних у понятійному апараті психологічної науки.

У своєму огляді позицій зарубіжних психологів на означену проблему ми віддали перевагу традиційному поділу на основні психологічні школи, у рамках яких здійснювалося осмислення розвитку ціннісного ставлення дитини до оточуючого світу, а саме: біхевіоральний напрям (Р. Абельсон, М. Росенберг, Г. Ковальов, К. Ховланд), психоаналітична теорія (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг та ін.), когнітивний напрям (Ч. Осгуд, П. Танненбаум, Л. Фестингер, Ф. Хайдер та ін.), гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). У рамках біхевіоризму категорія “ставлення” розглядається у суб’єкт-об’єктній парадигмі, без урахування того факту, що ставлення формується на основі життєвого досвіду, який має соціальний характер. Основою когнітивного підходу також є положення про те, що активність і вибірковість ставлень особистості формується у процесі відображення зовнішніх впливів. Згідно з концепцією гуманістичної психології, провідним детермінантом формування та розвитку ставлення є система потреб людини. Усвідомлення людиною своїх потреб і наявність можливості їхнього задоволення й призводить до зміни ставлення, що, у свою чергу, стає спонукуючою для виникнення діяльній активності. Особистість, на відміну від біхевіорального та когнітивного підходів, перестає бути об’єктом впливу. Вона розглядається як самостійна одиниця системи соціальних зв’язків та міжособистісних взаємин, яка включена не тільки в найближче коло соціальної взаємодії, але й у суспільство в цілому.

Розкриттю сутності категорії “ставлення”, вивченню впливу ціннісних ставлень на розвиток особистості, її життєдіяльність і поведінку присвячено дослідження вітчизняних фізіологів і психологів (В. Бехтерев, О. Лазурський, В. М’ясищев, І. Павлов, С.Рубінштейн та ін.). Так, І. Павлов вказував на те, що вища нервова діяльність встановлює певні взаємозв’язки з навколишнім світом, а як наслідок, людина формує позитивні чи негативні ставлення до оточуючої дійсності. В. Бехтерев окреслив декілька шляхів дослідження психіки людини, одним із яких є вивчення співвідношення між об’єктивними процесами та суб’єктивними явищами. Згідно з його концепцією, ставлення людини до оточуючого світу формується у процесі “співвідносної” діяльності. Ставлення розглядається як здатність відповідати на зовнішні подразники, що передбачає не тільки інертне відображення суб’єктом навколишнього середовища, але й активне його перетворення [3].

Теоретико-методологічні основи категорії “ставлення” у психології також розроблялися у працях О. Лазурського. Він



наполягав на тому, індивідуальність людини визначається не лише своєрідністю ендopsихічних рис, але й ставленням до оточуючої дійсності, тобто екзопсихічними проявами. Тому, на думку автора, дослідження особистості повинно мати не лише психологічний чи психофізіологічний характер, але й психосоціальний.

Подальшого розвитку дана теорія набула у дослідженнях В. М'ясищева. Але на відміну від О. Лазурського, В. М'ясищев виокремлює власне поняття “ставлення”, як внутрішнє психічне утворення, і зовнішні прояви ставлення, що виявляються в реакціях, діях, переживаннях суб'єкта. Ставлення, на думку вченого, це – цілісна система індивідуальних, вибіркового свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [5, с. 111]. У даному контексті дефініція “ставлення” набуває синтетичного характеру, що дозволяє розглядати особистість у єдності трьох рівнів взаємодії з дійсністю, а саме: фізіологічного (умовно-рефлекторний тимчасовий зв'язок), психічного (психічні ставлення) і соціального (міжособистісна взаємодія суб'єкта з іншими людьми) [2]. Вчинки дитини визначаються не тільки її особистим ставленням, але й тим, як до неї ставляться близькі люди.

З позицій психології ставлення В. М'ясищев розглядав усі проблеми психічної діяльності людини, особистісні проблеми, а також саме поняття “особистість”, стверджуючи, що ставлення є невід'ємною складовою кожного психічного акту. Від ставлень залежить навіть біологічно обумовлена підструктура особистості (темперамент), яка розкривається та особливо яскраво проявляється у найбільш значущих для людини ставленнях, які згодом стають рисами характеру. Індивідуальність кожної людини вчений також тісно пов'язував зі своєрідністю вибіркового, усвідомлених ставлень [6].

Отже, у своєму розвитку теорія ставлень пройшла шлях від ствердження факту про існування психологічних ставлень як психологічного феномена (В. Бехтерев, О. Лазурський та ін.) до визнання провідної ролі ставлень у формуванні та розвитку особистості (Б. Ананьев, В. М'ясищев та ін.). Деякі положення вищезазначеної теорії актуальні до сьогодні. Але слід вказати на певну еволюцію категорії “ставлення”. Перш за все, у сучасних дослідженнях (Л. Божович, Б. Ломов, О. Черкаліна, В. Ядов та ін.) частіше зустрічається використання дефініцій “суб'єктивне ставлення”, тим самим роблячи акцент на трансформацію об'єктивних ставлень особистості до оточуючого світу через її внутрішній світ.

У найзагальнішому смислі під суб'єктивними ставленнями у психології розуміють суб'єктивно забарвлене відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами світу

(С. Дерябо, М. Кондратьєв та ін.). З точки зору Б. Ломова, у психології також існує група понять, для якої категорія “суб’єктивне ставлення” є родовим [2]. Наприклад, дефініція “особистісний смисл” розкриває суб’єктивне ставлення у смисловому аспекті, у взаємозв’язку із суспільно виробленими значеннями, “соціальна установка” – у мотиваційному аспекті, “почуття” – в афективному, “ціннісні орієнтації” – в аспекті спрямованості особистості, визначають суб’єктивну позицію особистості в оточуючій дійсності. Саме система ціннісних орієнтацій особистості регулює поведінку та діяльність особистості у значущих життєвих ситуаціях [7]. Як зауважував М. Бахтін, будь-яка загальнозначуща цінність стає дійсно значущою лише в індивідуальному контексті. Засвоєння дитиною загальнолюдських цінностей не можна зводити до безособового знання. Бо це не тільки знання, але й ставлення, яке виникає у реальних життєвих зв’язках дитини з оточуючим світом.

Під час теоретичного аналізу дефініції “ставлення” у науковій літературі нами було виділено ряд термінів, які характеризують означену дефініцію, а саме: “відповідальне” (Т. Гусак, Н. Зимівець, О. Коваленко, О. Ковшар, Г. Татаурова, О. Шахова та ін.), “усвідомлене” (В. Горячов, В. Кабаєва, Н. Шевченко, О. Шерешкова та ін.), “позитивне” (І. Бартенєва, Л. Гуцан, В. Марущак, О. Потужній, Є. Столітенко та ін.), “ціннісне” (Т. Андрущенко, Н. Бугайова, О. Колонькова, Т. Юркова та ін.) тощо.

Згідно з трактуванням, поданим у тлумачному словнику сучасної української мови, відповідальність – покладений на когось або взятий на себе обов’язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова [4, с. 177]. У багатьох працях (О. Торохова, Г. Решетняк та ін.), відповідальність розглядається як контроль за діяльністю, який відображує соціальне, моральне, правове ставлення до суспільства та проявляється у дотриманні загальноприйнятих моральних та правових норм і правил. Категорія “відповідальне ставлення” підкреслює його позитивну спрямованість. Проте вказує на те, що ставлення обумовлюється лише зовнішніми вимогами, правилами, нормами. У свою чергу, цінність іншої людини для дитини виступає як зовнішньо трансльована, що може призвести до виникнення внутрішніх конфліктів.

Усвідомлене ставлення являє собою систему індивідуальних, вибіркового зв’язків з об’єктами оточуючою дійсністю та передбачає наявність їхньої оцінки (Т. Белінська, В. Кабаєва та ін.). Особистість на власний розсуд може змінювати своє ставлення до певних об’єктів, що дає право вибору власної життєвої позиції. Але якщо вживати термін “усвідомлене ставлення”, то неможливо визначити його

модальність (позитивне, негативне, амбівалентне, нейтральне тощо).

Використовуючи поняття “ціннісне ставлення” дослідники (Н.Гаврилова, О. Сергеева, Г. Хорошенкова та ін.) наголошують на тому, що дане ставлення є внутрішньодетермінованим, заснованим на особистісному значенні об’єкта ставлення для людини та має позитивну спрямованість. Ми вважаємо, що поняття “усвідомлене ставлення” є більш загальним по відношенню до “ціннісного ставлення”. Усвідомленість може бути розглянута як загальна якість позитивного, ціннісного, відповідального ставлення до інших людей. При цілеспрямованому формуванні ціннісного ставлення до іншої людини, усвідомленість може виступати в ролі одного з етапів його розвитку. Отже, спрямовуючи зусилля на розвиток ціннісного ставлення до іншої людини, водночас можна досягти розвитку і усвідомленості, і відповідальності [2].

**Висновки.** Під час теоретичного аналізу літературних джерел встановлено, що психологічна сутність розвитку ціннісного ставлення дошкільника до інших людей полягає у багаторазових поступових змінах на рівні свідомості та поведінки дитини, а саме: зміна емоційного ставлення до людини, усвідомлення власних вчинків, їхніх причин і наслідків, формування нових поведінкових стереотипів, їхнє закріплення та перетворення у звичні. Механізмом розвитку ціннісного ставлення до інших людей є цілеспрямована активна діяльність дитини з подолання протиріччя між усвідомленням цінності іншої людини та реальною поведінкою.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.** Проведене дослідження, безумовно, не вичерпує всіх аспектів проблеми формування ціннісного ставлення дитини дошкільного віку до іншої людини. Доцільним є продовження дослідження ціннісного ставлення до інших людей, зосередивши увагу на його психологічних детермінантах, а саме: на впливі соціального середовища на формування означеного ставлення, індивідуальних рис особистості дитини, самоставленні. Перспективним вбачається й вивчення динаміки ціннісного ставлення до іншої людини на різних етапах онтогенезу.

#### **Список використаних джерел**

1. Аристова Л.С. Формування у старшокласників естетичного ставлення до мистецтва в процесі вивчення художньої культури: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Л.С. Аристова. – Київ, 2008. – 24 с.

2. Белинская Т.В. Исследование процесса развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза / Т.В. Белинская, Т.А. Финашина // Известия КОИП: Сб. научных трудов. – Вып. № 6. – Калуга: Издательство “Эйдос”, 2004. – С. 130-137.
3. Бехтерев В. М. Мозг: структура, функция, патология, психика: / В. М. Бехтерев; [под ред. и с предисл. А.Г. Чучалина; коммент. В.С. Воробьева]. – М.: Поматур, 1994. – 750 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2007. – 1736 с.
5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Ленинград, 1960. – С. 128-205.
6. Стрельцова В.П. В.Н. Мясищев – создатель “концепции психологии отношений личности” / В.П. Стрельцова // Психология отношений. Материалы региональной научно-практической конференции. – Владимир, 2001. – С. 36-38.
7. Черкалина Е.В. О характере субъективного отношения педагогов и администрации в период инновационной деятельности / Е. В. Черкалина // Аспирант и соискатель, 2006. – № 1. – С. 179-184.

In the article the essence of concept “The valued attitude toward other man” is specified in the context of its forming for the children of senior pre-school age. Theoretically-psychological bases of forming of the valued relation of under-fives are determined on the basis of analysis of scientific literature. Essence, structure, features and mechanisms of forming of the valued attitude toward other man are considered. It is proved that child’s contacts with adults and persons of the same age, attitude of a company toward a pupil, valued orientations of meaningful adults have an influence on the process of forming of the valued attitude toward other man.

**Keywords:** valued orientations, relation, structure of relation, valued relation, value of other man.

*Отримано: 11.03.2010*

## ДИНАМІКА МОТИВАЦІЇ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У роботі розглянуто актуальні проблеми формування мотиваційної готовності майбутніх учителів до фахової діяльності. Здійснено аналіз результатів комплексного дослідження динаміки професійно спрямованої мотивації студентів педагогічного університету на етапі фахового навчання.

**Ключові слова:** професійна діяльність, педагогічна спрямованість, фахове навчання, мотивація вибору професії, мотивація фахового навчання.

В работе рассматриваются актуальные проблемы формирования мотивационной готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. Осуществлен анализ результатов комплексного исследования динамики профессионально направленной мотивации студентов педагогического университета на этапе профессионального обучения.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, педагогическая направленность, профессиональное обучение, мотивация выбора профессии, мотивация профессионального обучения.

**Постановка проблеми.** За умов актуальності потреби сучасного суспільства у висококваліфікованих вчителів-професіоналах система вищої педагогічної освіти має бути зорієнтованою, в першу чергу, на зміст майбутньої професійної діяльності студентів. Результатом навчання майбутніх педагогів повинна стати не тільки сукупність науково-теоретичних знань, професійна компетентність, але й виникнення мотиваційної готовності до входження в ситуацію професійної діяльності. Це новоутворення дозволить вчителю-початківцю не тільки успішно розпочати професійну діяльність, а й виступати в ній в якості суб'єкта особистісного розвитку та фахової самореалізації.

Питання формування позитивної мотивації професійної діяльності, що є ядром фахової готовності майбутнього вчителя, є особливо актуальним за умов суттєвого зниження престижу педагогічної праці в сучасному суспільстві та зростання кількості випадкових факторів вибору випускниками школи професії педагога. За таких обставин саме навчання студента в педагогічному ВНЗ є вихідним фактором формування його мотиваційної готовності до майбутньої професійної діяльності. Однак, ефективність дії цього фактора визначається обізнаністю викладачів щодо питань динаміки професійно спрямо-

ваної мотивації студентів. Досліджуючи проблему впливу змісту навчання студентів на розвиток їх мотивації, в перспективі матимемо можливість створювати умови для цілеспрямованого сприяння тому, щоб майбутня професійна діяльність набула для молодих людей життєвої цінності вже на початку їх професійного становлення – етапі фахового навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичним підґрунтям нашого дослідження стали положення психологів про провідну роль мотивації у структурі професіоналізму педагога. Так, згідно ідей російського психолога Ю.П. Поваренкова, початковим етапом професіоналізації вчителя є особистісне і професійне самовизначення, яке закладає мотиваційно-цільову сферу майбутньої педагогічної діяльності. Важливим кроком до здобуття професіоналізму є професійне навчання, надбаннями якого є професійна спрямованість, професійна компетентність та професійна самосвідомість. Деталізуючи структуру професіоналізму педагога, означений вище вчений визначає наступні її компоненти:

- операційний, що виявляється у наявності та задіяності кваліфікаційних знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей (професійна компетентність);
- мотиваційний, що зосереджує актуальні для особистості мотиви педагогічної діяльності (професійна спрямованість);
- смисловий, якому властиві сформована Я-концепція професіонала і професійна самооцінка (професійна самосвідомість)[4, с. 87].

Педагогічна спрямованість, яка, на думку Л.М. Мітіної, є центральною професійно значимою якістю в структурі особистості вчителя, – це система ціннісних орієнтацій, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості педагога, спонукаючих вчителя до її самотвердження в педагогічній діяльності та спілкуванні [3, с. 69].

На беззаперечно важливій ролі мотивації, що має динамічний характер і виражається у смисловій системі професійної діяльності вчителя, наголошує Н.В. Кузьміна, за словами якої, праця ефективна тільки при наявності смислу професійної діяльності. Психолог зауважує, що сукупність смислів утворює систему особистісних духовних цінностей людини, її особистий професійний менталітет, її індивідуальне професійне кредо. Важливо, щоб людина володіла смислотворчістю, тобто вміла черпати все нові й нові смисли зі своєї професії. Якщо рівень смислотворчості низький, то вчитель пасує перед найменшими труднощами [3, с. 167].

Процес формування професійної мотивації починається під час стартового етапу професіогенезу особистості – фахового навчання. У

тлумаченні О.А.Чалої, фахова підготовка майбутніх учителів передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних напрямків:

- мотиваційного (формування у студентів адекватної стимуляції для виконання посадових обов'язків, усвідомлення ними вагомості педагогічної праці);
- змістового (засвоєння системи знань з навчальних дисциплін, що складають основу фахової підготовки – педагогіки, психології, методик тощо);
- операційного (формування системи вмінь та навичок відповідно до обраної спеціальності).

Психолог зазначає, що змістовий та операційний компоненти підготовки автоматично опиняються в колі уваги і планомірно й послідовно реалізуються впродовж всього навчання студента в університеті, однак мотиваційний компонент начебто має з'являтися паралельно чи як наслідок формування двох інших. Така “другорядність” роботи по забезпеченню мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності може сформувати ситуацію невідповідності високої фахової компетентності випускника університету його дійсному ставленню до професійної діяльності – індиферентному чи навіть негативному [7, с. 305].

Підтверджує цю думку твердження С.С. Занюка про те, що навчання в університеті виступає провідним фактором формування професійної компетентності студента, засобом організації та забезпечення його розумового розвитку. Однак навчання у вузі не стає автоматично цікавим та значимим для молодшої людини, а іноді з часом навіть посилюється негативне ставлення до пізнання, розчарування студента як суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем у значимості, практичній цінності набуття нових знань і вмінь [1, с. 276].

Підкреслюючи вагомість адекватної мотивації фахового навчання студентів, Л.Г. Подоляк наголошує, що воно повинно бути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється у спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей [5, с. 136].

Має рацію російський вчений А.К. Маркова, яка стверджує, що професійну спрямованість майбутнього вчителя створює співвідношення схильностей, мотивів і цілей. Це проявляється у прагненні оволодіти професією, отримати спеціальну підготовку, досягнути професійного успіху, визначеного соціального статусу. Психолог висловлює думку про необхідність цілеспрямованого формування в студентів позитивної мотивації навчально-професійної

діяльності, підкреслюючи складність управління цим процесом [2, с. 57].

На нашу думку, процес формування педагогічної спрямованості розпочинається під час фахового навчання, а підґрунтям для зародження професійно спрямованої мотивації майбутнього вчителя стає процес вибору професії молодою людиною. Російський психолог С.М.Костроміна визначає наступні типові мотиви вибору професії: практичні розміркування, батьківські настанови, необхідність реалізації власних здібностей, інтерес до професії, суспільний престиж, гендерні фактори, орієнтація на сформовану у молодій людини систему цінностей [6, с. 431-433]. Щодо вибору професії вчителя, то діапазон цих мотивів дещо звужується, зокрема суспільний престиж може виступати як нейтралізуючий фактор, а практичні міркування зводяться до питання легкості вступу до педагогічного ВНЗ. Подальший процес формування професійно спрямованої мотивації студентів відбувається на базі дії детермінант їх фахового навчання.

Відкритим для наукового поступу є питання співвідношення чинників вибору молодими юнаками професії вчителя з мотивацією фахового навчання студентів педагогічного університету та рівнем сформованості готовності до професійної діяльності у випускників означеного вище ВНЗ, що і стало змістом нашого дослідження.

Отже, **метою статті** є аналіз результатів практичного дослідження динаміки мотивації фахового навчання майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Для з'ясування актуальності чинників вибору професії вчителя та динаміки мотивації фахового навчання студентів і їх готовності до професійної діяльності нами було проведене комплексне дослідження, що охоплювало вибірку студентів Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальності “Філологія (англійська)” у кількості 314-ти осіб. Внаслідок опрацювання наукових джерел ми сформулювали припущення про існування зв'язку між мотивами вибору професії, чинниками фахового навчання та рівнем готовності до професійної діяльності. Відповідно, метою дослідження стало виявлення співвідношення між чинниками вибору молодими юнаками професії вчителя, мотивацією фахового навчання студентів педагогічного університету та рівнем сформованості їх готовності до професійної діяльності.

При проведенні даного дослідження були використані метод ранжування (авторська методика ранжування чинників вибору професії), методика вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А.О. Реана, В.А. Якуніна) та анкетування напів-



відкритого типу, спрямоване на самооцінку студентами готовності до фахової діяльності.

Опрацювання результатів ранжування студентами мотивів вибору ними професії вчителя засвідчило в цілому стійку картину домінуючих чинників професійного вибору щодо опитаних всіх курсів. Однак, першу позицію рейтингу займає мотив, який лише опосередковано стосується безпосередньої педагогічної діяльності, а саме бажання студентів удосконалити знання іноземної мови. На підґрунті цього мотиву важко будувати процес формування адекватної, внутрішньої спрямованості студентів на педагогічну працю, адже частина опитаних відверто визнає, що не планує працювати вчителем, а орієнтована на роботу перекладача і т.п. Натомість, покликання займає останню сходинку рейтингу щодо опитаних всіх курсів, так само не вирізняється особливою актуальністю фактор інтересу до роботи з дітьми (4 і 3 позиції рейтингу). На другому місці фігурує зовнішній чинник вибору професії вчителя – настанови близьких, його змінює прагматична мотивація – легкість вступу до педагогічного ВНЗ.

Таблиця 1

**Результати ранжування студентами мотивів вибору професії вчителя**

Назва мотиву	Рейтингова позиція			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Покликання	5	5	5	5
Легкість вступу до педагогічного ВНЗ	3	3	2	4
Бажання вдосконалити знання іноземної мови	1	1	1	1
Настанови близьких	2	2	3	2
Інтерес до роботи з дітьми	4	3	4	3

Отже, виявлені актуальні чинники вибору професії вчителя молодими людьми не складають оптимального підґрунтя для формування у студентів педагогічної спрямованості. Втім, це лише старт їх професіоналізації, тому доречно з'ясувати актуальну мотивацію фахового навчання та її зміни з першого до четвертого курсів.

Наступним аспектом нашого дослідження стало виявлення змін мотивації фахового навчання студентів. Результати ранжування актуальних спонук показали значний рівень спрямованості опитаних на набуття професіоналізму – цей мотив щодо першокурсників займає перше місце, друге – у студентів 3 та 4 курсів, а у другокурсників посідає третю позицію рейтингу. Досягнення професіоналізму студенти вбачають у набутті фахової компетентності, оскільки мотив

набуття глибоких і міцних знань очолює рейтинг щодо опитаних 2-х та 3-х курсів, на порядок нижче знаходиться цей чинник у першокурсників, і лише у студентів випускного четвертого курсу він дещо втрачає актуальність, сягаючи п'ятої позиції рейтингу. Однак, досліджувані всіх курсів уточнювали, що йдеться здебільшого про знання з іноземних мов. Певне знецінення важливості знань випускниками на фоні збереження у них прагнення досягнути професіоналізму й успіхів у педагогічній діяльності може свідчити про пріоритет набуття практичного досвіду.

Щодо студентів третього та четвертого курсів, то їх починає стимулювати суто прагматичний чинник, що є лідером рейтингу – прагнення отримати диплом про здобуття вищої освіти. Ситуацію пом'якшує високий рейтинг мотиву забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, який займає третю позицію щодо студентів першого, третього та четвертого курсів, а другокурсники поставили цей мотив на третє місце, теж підтверджуючи його дієвість щодо фахового навчання.

Для студентів бюджетної форми навчання (а таких серед досліджуваних суттєво більше, ніж контрактників) вельми вагомим стимулом є отримання стипендії, особливо щодо третьокурсників та випускників, у яких цей мотив займає четверте місце. П'ята позиція рейтингу утримує вищезначений мотив згідно оцінки першокурсників, а от студенти другого курсу поставили його лише на восьме місце. Для них більш важливим виявилось прагнення мати достатній рівень академічної успішності (п'ята позиція рейтингу) та на цій підставі утримувати гідне місце серед одногрупників (шосте місце). Натомість, мотивація навчальної конкуренції не є дієвою щодо студентів інших курсів (одинадцята позиція рейтингу щодо першокурсників та десята – щодо студентів третього та четвертого курсів).

Цікаво, що чинник отримання інтелектуального задоволення не є особливо значимим на початку фахового навчання, однак його вагомість з часом зростає. Так, першокурсники поставили цей мотив на дев'яту позицію рейтингу, студенти другого курсу – вже на восьму, досліджувані третього курсу підняли до п'ятого місця, а четвертокурсники – поставили на шосте.

Комунікативна взаємодія студентів зі значимими для них людьми, а саме батьками та викладачами, стає все-таки приводом для стимуляції їх фахового навчання – прагнення заслужити повагу дорослих варіюється від сьомої до дев'ятої позицій рейтингу.

Натомість, мотиви зовнішнього дисциплінарного підпорядкування, як-от постійна підготовка до занять, бажання не занедбувати

вивчення навчальних предметів, виконання педагогічних вимог, є слабко дієвими (середнє значення щодо всіх курсів – одинадцята позиція). Очевидно, що дія цих мотивів підпорядкована більш загальній меті, тобто здобуттю професійної кваліфікації. Показово, що попри актуальне прагнення першокурсників заробити повагу викладачів (восьма позиція рейтингу), студенти не надто прагнуть виконувати їх педагогічні вимоги (передостаннє, чотирнадцяте місце рейтингу).

Не переймаються опитані бажанням досягнути лідерства у навчанні та стати прикладом для інших – цей чинник займає останні позиції рейтингу щодо студентів першого та другого курсів. Хоча для третьокурсників та четвертокурсників цей мотив є дещо дієвішим (піднімається до тринадцятої сходинки).

По суті майже не працює мотив негативного підкріплення – уникнення покарання та осуду за погане навчання, оскільки він завершує рейтинг (тринадцята позиція у студентів першого та другого курсу, чотирнадцята у третьо- та четвертокурсників).

Таблиця 2

## Зведені дані рейтингу мотивації навчання студентів

Назва мотиву	Рейтингова позиція			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1. Стати висококваліфікованим фахівцем	1	3	2	2
2. Отримати диплом	4	4	1	1
3. Успішно навчатися та складати заліки та іспити	6	5	6	7
4. Отримувати стипендію	5	8	4	4
5. Набути глибоких та міцних знань	2	1	1	5
6. Постійно бути готовим до занять	12	11	11	11
7. Не занедбувати вивчення навчальних предметів	10	10	9	11
8. Не відставати від одногрупників	11	6	10	10
9. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	3	2	3	3
10. Виконувати педагогічні вимоги	14	12	12	12
11. Досягнути поваги викладачів	8	7	8	9
12. Бути прикладом для одногрупників	15	14	13	13
13. Заробити повагу батьків	7	9	7	8
14. Уникнути покарання та осуду за погане навчання	13	13	14	14
15. Отримувати інтелектуальне задоволення	9	8	5	6

Отже, результати виявлення актуальної мотивації фахового навчання майбутніх педагогів показали як наявність сприятливих

чинників для формування педагогічної спрямованості, так і тенденцію зростання ваги другорядних, опосередкованих факторів на кшталт отримання стипендії та диплома.

За умов забезпечення цілеспрямованості процесу формування у студентів адекватної мотивації фахового навчання та майбутньої професійної діяльності слід зважати на той факт, що навчання набуває життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого просування вперед. Виявлення динаміки рівня готовності студентів до фахової діяльності шляхом самооцінки дозволило з'ясувати, чи сприймають студенти свої навчальні досягнення як просування на шляху до професіоналізму. Зазначимо, що предметом дослідження стала готовність до фахової діяльності як суб'єктивна категорія, синонім адекватної позитивної мотивації професійної праці, а не як оцінка об'єктивних показників спроможності до ефективного виконання посадових обов'язків учителя.

Зведені дані результатів цього напрямку дослідження наводимо у таблиці:

*Таблиця 3*

**Самооцінка студентами рівня готовності до професійної діяльності**

Рівень	Кількість виборів (%)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Високий	8 %	13 %	4 %	18 %
Середній	72 %	71 %	70 %	76 %
Низький	20 %	16 %	26 %	6 %

Результати дослідження показали, що першокурсники досить критично сприймають та оцінюють рівень готовності до фахової діяльності. Так, високим рівнем позначили свої досягнення лише вісім відсотків опитаних, натомість, низьким та середнім двадцять і сімдесят два відсотки відповідно. В оцінках другокурсників загальний рівень готовності дещо зростає (за рахунок збільшення показників високого рівня та зменшення відсотків низького).

Очевидно, що третій курс супроводжується переживанням кризи, яку ми емпірично виявили та позначили як кризу апробації, спричинену випробовуванням студентами себе в якості вчителів під час проходження педагогічної практики. Успішна апробація студентом себе в якості вчителя, крім глибоких знань з іноземної мови, передбачала ще й задіяність психолого-педагогічної компетентності. Отже, випробування третьокурсниками себе в ролі вчителя та переживання кризи апробації мало б стати підґрунтям для кристалізації їх мотивації фахового навчання. Певною мірою це і відбулося згідно окреслених попередньо

даних – одним із головних мотивів навчання студентів третього та четвертого курсів є прагнення стати висококваліфікованим фахівцем і забезпечити успішність фахової діяльності.

Щодо студентів четвертого курсу має місце стійка тенденція зростання самооцінки їх готовності до майбутньої професійної діяльності на всіх рівнях. Однак привертає увагу той факт, що найбільша вибірка досліджуваних (72,25 %) віднесли ступінь своєї готовності до середнього рівня, що не відповідає завданням вищої школи щодо підготовки педагогічних кадрів. Причину такої ситуації ми вбачаємо у попередньо розкритих негативних аспектах чинників вибору професії вчителя молодими людьми та мотивації їх подальшого фахового навчання.

### **Висновки**

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив прогнозувати існування зв'язку між чинниками вибору професії юнаками, мотивацією фахового навчання студентів та оцінкою їх рівня готовності до педагогічної діяльності. Проведене практичне дослідження показало, що фактори вибору професії вчителя молодими людьми мають пропедевтичну дію для подальшого формування мотивації їх фахового навчання. Щодо опитаної вибірки студентів має місце переважання опосередкованих чинників їх професійного вибору, а згодом домінування зовнішньої, несуттєвої мотивації фахового навчання. Вказані факти зумовлюють самооцінку рівня їх готовності до майбутньої педагогічної діяльності як переважаючого середнього, що є підставою для констатації недостатньо сприятливої динаміки формування педагогічної спрямованості.

Перспективи подальшого дослідження автор вбачає у дослідженні проблеми зв'язку мотивації фахового навчання майбутніх учителів з формуванням їх професійної самооцінки.

### **Список використаних джерел**

1. Занюк С.С. Психологія мотивації : Навчальний посібник / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 55-63.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издат. центр “Академия”, 2004. – 320 с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

5. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи / Л.Г. Подоляк. – К. : Просвіта, 2004. – С.135-136.
6. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 651 с.
7. Чала О.А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету / О.А. Чала // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка. – К. : Логос, 2008. – Т.7, вип.15. – С. 305-309.

The issues of forming of motivational readiness of future teachers are in-process examined to professional activity. The analysis of results of complex research of dynamics of the professionally directed motivation of students of the pedagogical university is carried out on the stage of the vocational training.

**Keywords:** the professional activity, the pedagogical orientation, the vocational training, the motivation of the choice of profession, the motivation of the vocational training.

*Отримано: 7.02.2010*

**УДК 152.32**

*Х.І.Турецька*

## **Особливості особистісної ідентичності користувачів інтернету як чинник Інтернет-адикції**

У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей особистісної ідентичності користувачів Інтернету та виявлено специфіку особистісної ідентичності як чинника схильності до Інтернет-залежності. Також наведені характеристики когнітивного, афективного, часового, міжособистісного, діяльнісного та ціннісного аспектів особистісної ідентичності, схильних до Інтернет-залежності осіб.

**Ключові слова:** Інтернет-залежність, особистісна ідентичність, дифузія ідентичності.

В статье проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей личностной идентичности пользователей Интернета и

виявлена специфіка личностной ідентичності як фактора предрасположенности к Интернет-зависимости. Також приведені характеристики когнітивного, афективного, часового, межличностного, діяльностного и ценностного аспектов личностной ідентичности склонных к Интернет-зависимости.

**Ключевые слова:** Интернет-зависимость, личностная ідентичность, диффузия ідентичности.

Унікальність Інтернету як нової реальності полягає в тому, що, завдяки заданим у ній умовам, вона надає особистості практично безмежні можливості для самовираження та самовизначення. Адже, у віртуальному середовищі, завдяки анонімності та фізичній непередставленості користувачів, відсутні жорсткі рамки категоризації за віком, статтю, соціальним становищем, національністю. Проте, така ситуація повної невизначеності, розмитості виступає фруструючою для особи, а отже, проблема особистісної ідентичності, питання “Хто Я?” постає перед нею з новою силою. В результаті, можна стверджувати, що Інтернет – не тільки інформаційне, а і “самоідентифікаційне” середовище. Причому, ймовірно, саме можливість створювати віртуальну ідентичність, котра компенсує дифузність, неінтегрованість ідентичності реальної, виступає одним із визначальних чинників Інтернет-залежності.

Тому метою даного дослідження є здійснити емпіричне дослідження особливостей особистісної ідентичності користувачів Інтернету, схильних до Інтернет-залежності.

На основі виділених у результаті теоретичного аналізу [3] критеріїв особистісної ідентичності були підібрані методики для її емпіричного дослідження.

**Таблиця 1**  
**Методики дослідження особистісної ідентичності**

Критерій	Характеристики	Методики та шкали
<i>когнітивний критерій</i>	чітка, інтегрована система уявлень людини про саму себе, здатність до рефлексії свого «Я»	Шкала ясності Я-концепції Шкала саморозуміння (опитувальник самоставлення) Методика особистісного диференціала
<i>афективний критерій</i>	переживання власного Я, як стрижня, що інтегрує і організовує особистість, самоприйняття, самоповага, адекватна самооцінка	Тест-опитувальник самоставлення Століна. Шкала внутрішньої конфліктності (МДС)

<b>часовий критерій</b>	інтеграція Я-концепції в часі, переживання цілісності свого Я у часовому континуумі минулого, теперішнього та майбутнього	Шкала орієнтації в часі (САМОАЛ)
<b>міжособистісний критерій</b>	здатність до встановлення емпатичних, неексплуатуючих міжособистісних стосунків, інтимності	Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойко Шкали уявлення про сприйняття себе іншими та очікування позитивного ставлення інших (опитувальник самоставлення)
<b>діяльнісний критерій</b>	наявність професійного самовизначення, здатність до ефективної діяльності	ТЕСТ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ (СЖО)
<b>ціннісний критерій</b>	встановлена система цінностей та авторитетів	

Також виділені симптоми Інтернет-залежності та підібрані методики для її діагностики.

**Таблиця 2**

**Методики дослідження схильності до Інтернет-залежності**

Симптоми	Характеристика	Методики та шкали
<b>поведінкові симптоми</b>	потреба проводити в Інтернеті все більше часу; фізичні, соціальні, професійні, психологічні проблеми, внаслідок Інтернет-активності; невдалі спроби контролювати Інтернет-активність та “синдром відміни”	Опитувальник Інтернет-залежності К.Янг
<b>когнітивні симптоми</b>	дисфункційні переконання в тому, що цінність власної особистості, комфортне самопочуття та встановлення міжособистісних стосунків можливе виключно в Інтернеті	Опитувальник настановлень стосовно Інтернету
<b>афективні симптоми</b>	тривога, депресія, роздратування, що виникає при вимушеному обмеженні Інтернет-активності, Інтернет використовується з метою редукції негативних переживань	Опитувальник настановлень стосовно Інтернету

У дослідженні взяло участь 606 осіб, із них – 274 чоловіки та 332 жінки. Середній вік досліджуваних склав 22,1 роки.



Таблиця 3

## Віковий та статевий склад групи досліджуваних

Вікова група	Кількість досліджуваних	Частка загальної групи, %	Чоловіки	Частка даної вікової групи, %	Жінки	Частка даної вікової групи, %
13-15	15	2,47	10	66,67	5	33,33
16-21	369	60,89	146	39,567	223	60,433
22-25	94	15,51	46	48,94	48	51,06
26-40	112	18,48	64	57,14	48	42,86
41-55	16	2,64	8	50	8	50
	606		274	45,21	332	54,79

З метою найбільш оптимального розбиття на підгрупи загальної групи досліджуваних використано метод К-середніх, що утворює задану кількість кластерів, котрі розміщені на максимальних відстанях один від одного, шляхом мінімізації відмінностей усередині кластерів та максимізації відмінностей між кластерами.

В ході кластерного аналізу було виділено 3 кластери (у першому – 252, у другому – 221 та у третьому – 131 особа):

У перший кластер увійшли результати досліджуваних, котрі характеризуються середнім рівнем вираженості симптомів Інтернет-залежності та середніми показниками за критеріями особистісної ідентичності.

У другий кластер увійшли результати досліджуваних із найнижчими показниками за Інтернет-залежністю та найвищими за ознаками інтегрованості особистісної ідентичності – даний кластер отримав назву *“несхильність до Інтернет-залежності на базі інтегрованої ідентичності”*.

Третій кластер характеризується найвищими показниками за симптомами Інтернет-залежності та найнижчим рівнем інтеграції особистісної ідентичності – та отримав назву *“схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності”*.

Також було проаналізовано статистично значимі відмінності між даними кластерів за допомогою Т-критерію Ст’юдента:

Відмінностей за віком та статтю між представниками трьох кластерів не виявлено, проте наявна тенденція до зниження віку досліджуваних у кластері *“схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності”*.

Тобто, можна стверджувати що стать респондентів не впливає на ймовірність розвитку симптомів Інтернет-залежності, в той час як із зниженням віку досліджуваних інтегрованість особистісної ідентичності зменшується, а ймовірність симптомів Інтернет-

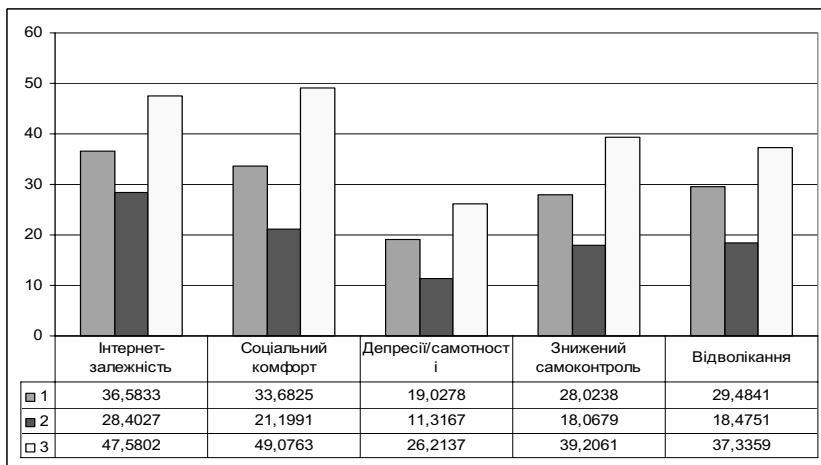
залежності посилюється, можна говорити лише про тенденцію із низьким статистичним рівнем достовірності.

Виявлено статистично-значимі відмінності за поведінковими, когнітивними та афективними *симптомами Інтернет-залежності*.

**Таблиця 4**

**Відмінності між кластерами за проявами Інтернет-залежності**

	1	2	t-value	p	1	3	t-value	p	3	2	t-value	p
Інтернет-залежність	36,63	28,40	13,25	0,00	36,63	47,50	-11,44	0,00	47,50	28,40	20,28	0,00
Соціальний комфорт	33,63	21,20	18,11	0,00	33,63	49,16	-13,90	0,00	49,16	21,20	27,02	0,00
Депресії/самотності	19,04	11,32	18,13	0,00	19,04	26,18	-12,83	0,00	26,18	11,32	27,54	0,00
Знижений самоконтроль	28,01	18,07	18,65	0,00	28,01	39,17	-14,00	0,00	39,17	18,07	28,97	0,00
Відволікання	29,43	18,48	17,86	0,00	29,43	37,31	-9,38	0,00	37,31	18,48	24,58	0,00
PIU	110,10	69,06	32,99	0,00	110,10	151,83	-21,68	0,00	151,83	69,06	41,30	0,00



**Рис. 1. Вираженість Інтернет-залежності та настановлень щодо Інтернету у виділених кластерах**

Тобто, результати порівняльного аналізу підтверджують відмінність у рівні Інтернет-залежності між представниками трьох кластерів на високому рівні значимості. Представникам третього кластера притаманний найвищий рівень поведінкових симптомів Інтернет-залежності, вони схильні використовувати Інтернет з метою відволікання від інтрапсихічних і зовнішніх конфліктів, переживати самотність і депресію поза Інтернетом, та соціальний комфорт в

Мережі також, вони в меншій мірі можуть контролювати власну Інтернет-активність.

За критеріями особистісної ідентичності виявлені відмінності за когнітивною складовою:

Таблиця 5

**Відмінності між кластерами за когнітивною складовою особистісної ідентичності**

	1	2	t-value	p	1	3	t-value	p	3	2	t-value	p
Ясність Я-концепції	39,08	44,48	-6,80	0,00	39,08	33,67	5,88	0,00	33,67	44,48	-11,68	0,00
Розуміння себе	2,90	3,25	-2,74	0,01	2,90	2,36	3,68	0,00	2,36	3,25	-5,56	0,00

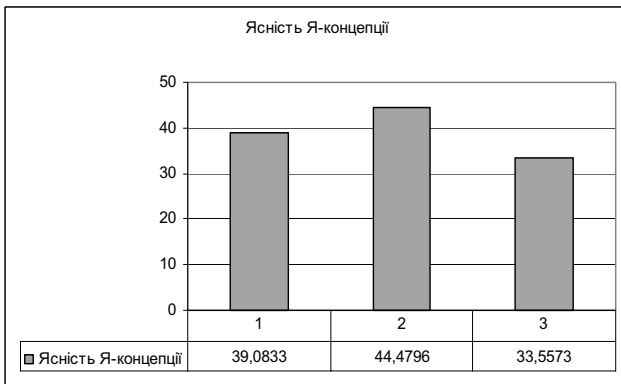
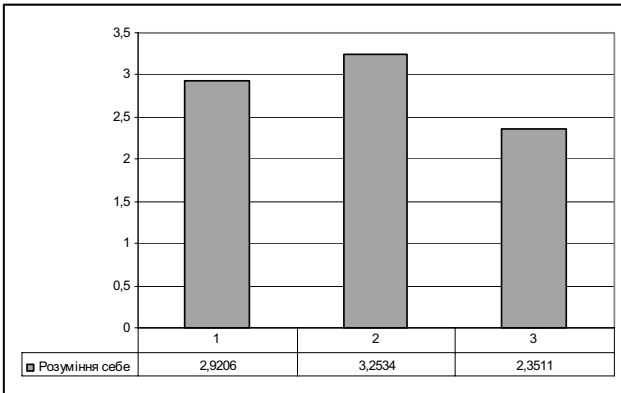


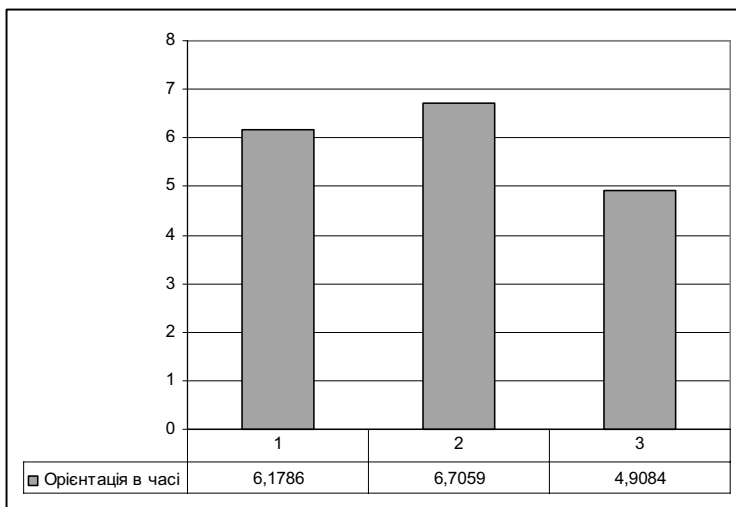
Рис. 2. Особливості когнітивного компонента особистісної ідентичності у виділених кластерах

Отже, статистично підтверджена тенденція до інтеграції Я-концепції та підвищення саморозуміння від найнижчого рівня у кластері “*схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності*” до найвищого у кластері “*несхильність до Інтернет-залежності на базі інтегрованої ідентичності*”. Найнижчим рівнем ясності Я-концепції характеризуються особи у кластері “*схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності*”. Їх система уявлень про себе найменш чітка та інтегрована, недостатнє розуміння того, що відбувається у їх власному внутрішньому світі, суттєва різниця між власним Я-образом і сприйняттям іншими людьми

**Таблиця 6**

**Відмінності між кластерами за часовим критерієм особистісної ідентичності**

	1	2	t-value	p	1	3	t-value	p	3	2	t-value	p
Орієнтація в часі	6,17	6,71	-3,32	0,00	6,17	4,93	6,56	0,00	4,93	6,71	-9,24	0,00



*Рис. 3. Особливості часового компонента особистісної ідентичності у виділених кластерах*

Отже, найнижчий рівень інтегрованості особистісної ідентичності в часі притаманний третьому кластеру “*схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності*”. Такі особи найменшою мірою схильні переживати цілісність власного Я у часовому континуумі минулого, теперішнього та майбутнього.

Таблиця 7

**Відмінності між кластерами за афективним критерієм особистісної ідентичності**

	1	2	t-value	p	1	3	t-value	p	3	2	t-value	p
Впевненість у собі	5,49	6,00	-3,29	0,00	5,49	3,73	9,20	0,00	3,73	6,00	-12,23	0,00
Схвалення себе	5,21	5,40	-1,47	0,14	5,21	4,11	6,52	0,00	4,11	5,40	-7,98	0,00
Керування своїм життям	3,94	4,40	-3,99	0,00	3,94	3,52	3,12	0,00	3,52	4,40	-6,59	0,00
Інтерес до себе	5,56	5,82	-2,17	0,03	5,56	4,43	6,83	0,00	4,43	5,82	-8,37	0,00
Звинування себе	4,28	4,11	1,14	0,25	4,28	4,51	-1,38	0,17	4,51	4,11	2,40	0,02
Внутрішня конфліктність	6,06	4,39	4,87	0,00	6,06	8,90	-6,97	0,00	8,90	4,39	11,45	0,00
САМОПОВАГА	8,69	10,02	-5,04	0,00	8,69	6,28	7,75	0,00	6,28	10,02	-12,07	0,00
АУТОСИМПАТІЯ	9,16	9,43	-0,95	0,34	9,16	7,11	5,93	0,00	7,11	9,43	-6,86	0,00
САМОІНТЕРЕС	6,37	6,38	-0,09	0,93	6,37	5,36	6,20	0,00	5,36	6,38	-6,15	0,00
ЗАГАЛЬНА САМООЦІНКА	17,33	18,65	-3,57	0,00	17,33	12,98	9,16	0,00	12,98	18,65	-12,03	0,00

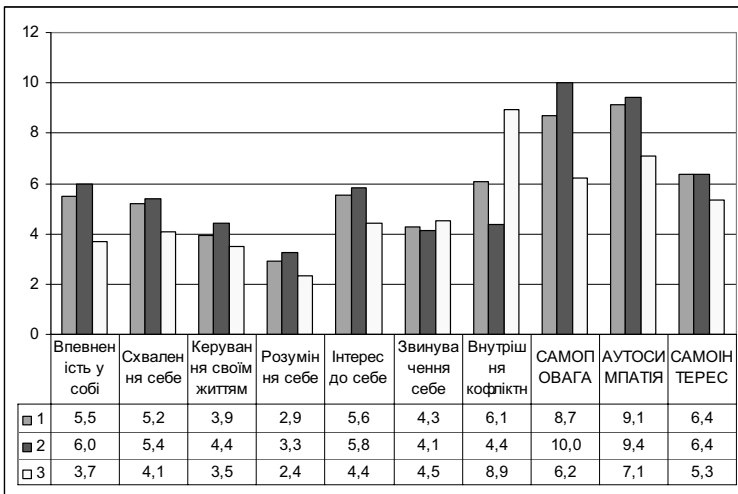


Рис. 4. Особливості афективного компонента особистісної ідентичності у виділених кластерах

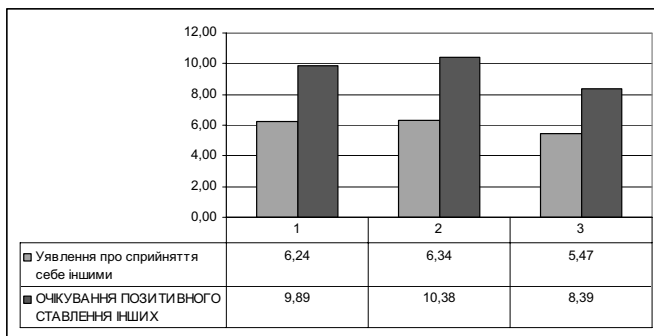
Виявлено відмінності за усіма складовими афективного критерію особистісної ідентичності між другим та третім кластером. Тобто, особам, що ввійшли у кластер “схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності” найменш мірі притаманна впевненість у власних силах, самоповага, аутосимпатія та само-

інтерес; та у найбільшій мірі – переживання внутрішньої конфліктності та схильність до самозвинувачення.

**Таблиця 8**

**Відмінності між кластерами за міжособистісним критерієм особистісної ідентичності**

	1	2	t-value	p	1	3	t-value	p	3	2	t-value	p
Уявлення про сприйняття себе іншими	6,24	6,34	-0,83	0,41	6,24	5,48	4,65	0,00	5,48	6,34	-5,11	0,00
ОЧІКУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ІНШИХ	9,90	10,38	-2,84	0,00	9,90	8,41	6,63	0,00	8,41	10,38	-8,32	0,00
Раціональний канал емпатії	3,33	3,19	1,14	0,25	3,33	3,05	2,04	0,04	3,05	3,19	-1,03	0,30
Емоційний канал емпатії	3,40	3,13	1,88	0,06	3,40	3,10	1,80	0,07	3,10	3,13	-0,17	0,87
Інтуїтивний канал емпатії	2,98	2,86	0,75	0,45	2,98	2,98	0,04	0,97	2,98	2,86	0,61	0,54
Установки, що сприяють емпатії	3,13	2,96	1,46	0,14	3,13	2,67	3,55	0,00	2,67	2,96	-2,26	0,02
Проникаюча здатність до емпатії	2,75	2,93	-1,50	0,13	2,75	2,48	2,01	0,04	2,48	2,93	-3,16	0,00
Ідентифікація в емпатії	3,12	2,85	1,91	0,06	3,12	2,84	1,73	0,08	2,84	2,85	-0,06	0,95
Рівень емпатії	18,71	17,93	1,69	0,09	18,71	17,11	2,99	0,00	17,11	17,93	-1,54	0,12



**Рис. 5. Особливості міжособистісного компонента особистісної ідентичності у виділених кластерах**

Отже, в найбільшій мірі схильні очікувати позитивного ставлення у міжособистісних стосунках представники другого кластера – “*несхильність до Інтернет-залежності на базі інтегрованої ідентичності*”, відповідно, найнижчий рівень позитивних очікувань у третього кластера “*схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності*”, вони не почувають достатньої впевненості у тому, що здатні викликати в інших симпатію, позитивне ставлення, що може породжувати труднощі у спілкуванні, певну настороженість у взаєминах з іншими людьми.

Щодо рівня емпатії, тут виявлена цікава закономірність – найнижчий рівень за усіма каналами емпатії, окрім інтуїтивного, виявлений у представників кластера “*схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності*”. Проте, найвищі показники за рівнем емпатії, окрім проникаючої здатності до емпатії, притаманні першому кластеру, який характеризується середніми показниками за Інтернет-залежністю та інтегрованістю ідентичності.

Таблиця 9

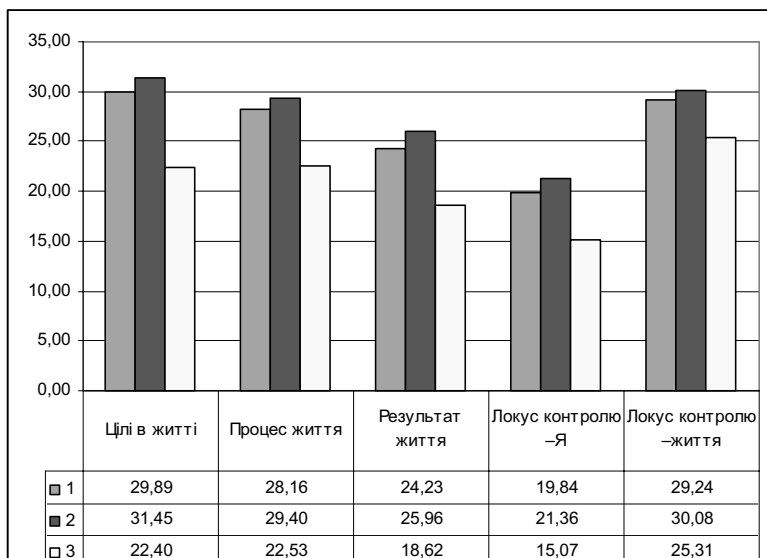
**Відмінності між кластерами за ціннісним та діяльним крітеріями особистісної ідентичності**

	1	2	t-value	p	1	3	t-value	p	3	2	t-value	p
Цілі в житті	29,91	31,45	-2,70	0,01	29,91	22,51	10,57	0,00	22,51	31,45	-12,41	0,00
Процес життя	28,19	29,40	-2,72	0,01	28,19	22,62	9,93	0,00	22,62	29,40	-12,02	0,00
Результат життя	24,22	25,96	-4,08	0,00	24,22	18,69	10,13	0,00	18,69	25,96	-12,85	0,00
Локус контролю –Я	19,85	21,36	-4,28	0,00	19,85	15,14	10,75	0,00	15,14	21,36	-14,04	0,00
Локус контролю – життя	29,20	30,08	-2,14	0,03	29,20	25,40	7,74	0,00	25,40	30,08	-8,87	0,00
Осмисленість життя	131,37	138,25	-3,91	0,00	131,37	104,36	12,17	0,00	104,36	138,25	-14,44	0,00

Виявлено суттєве зниження рівня осмисленості життя у кластері “*схильність до Інтернет-залежності на базі дифузної ідентичності*”. Їм найбільше, порівняно з іншими кластерами, притаманно жити сьогоднішнім або вчорашнім днем, не задумуючись про майбутнє та не визначившись із цілями у житті. Причому, вони схильні відчувати незадоволеність своїм теперішнім, не вірять, що в змозі контролювати події власного життя, вважаючи, що події в житті є випадковими.

Отже, результати даного дослідження показали, що особистісній ідентичності користувачів Інтернету, котрі схильні до Інтернет-залежності, найбільше притаманні ознаки сплутаності,

неінтегрованості. Також, можна стверджувати, що саме дифузність особистісної ідентичності виступає, у даному випадку, одним із чинників схильності до Інтернет-залежності.



*Рис. 6. Особливості діяльнісного та ціннісного компонентів особистісної ідентичності у виділених кластерах*

#### **Список використаних джерел**

1. Андреев А.С., Анцыборов А.В. Интернет-адикция как форма зависимого поведения [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.narcom.ru/cabinet/online.html>
2. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://user.lvs.ru/vita>
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис; Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. А. В.Толстых. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.
4. Davis, R.A. Internet Addiction: Is it real? [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.victoriapoint.com/Addiction%20or%20not.htm>
5. Goldberg I. Internet Addictive Disorder [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.psycom.net/iadcriteria.html>
6. Greenfield D. N. Virtual Addiction: Sometimes New Technology Can Create New Problems [Електронний ресурс] // Режим



- доступу: [www.virtual-addiction.com/pdf/nature\\_internet\\_addiction.pdf](http://www.virtual-addiction.com/pdf/nature_internet_addiction.pdf)
7. Griffiths M. Internet addiction: does it really exist? // Gackenbach G. (ed.). Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications. San Diego, CA: Academic Press, pp. 61-75.
  8. Grohol J. Unprofessional practices: On Internet addiction disorder [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://psychcentral.com/new2.htm>
  9. Orzack M.H. Computer Addiction Services [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.computeraddiction.com/>
  10. Young K.S. Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, And Treatment [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.netaddiction.com/articles/symptoms.htm>
  11. Young K.S. What Makes the Internet Addictive: Potential Explanations for Pathological Internet Use [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.netaddiction.com/articles/habitforming.htm>
  12. Young K.S., Rodgers R. C. [Електронний ресурс] // Режим доступу: Internet Addiction: Personality Traits Associated with Its Development [http://www.netaddiction.com/articles/personality\\_correlates.htm](http://www.netaddiction.com/articles/personality_correlates.htm)

In the article proanalizirovaniy rezultaty empiricheskogo issledovaniya osobennosteyei lichnostnoi identichnosti polzovatelyei Interneta i vyyavlena spetsifika lichnostnoi identichnosti kak faktora predraspolozhennosti k Internet-zavisimosti. Takzhe privedeny harakteristiki kognitivnogo, affektivnogo, chasovogo, mezhdru lichnostnogo, dyeyatel'nostnogo i tsennostnogo aspekta lichnostnoi identichnosti sklonnyh k Internet-zavisimosti chelovek.

**Keywords:** Internet-zavisimoste, lichnostnaya identichnoste, diffuziya identichnosti.

*Отримано: 21.02.2010*

## **Внутрішній конфлікт як одна з причин агресивної поведінки підлітків**

У статті теоретично проаналізовано причини виникнення агресивності у підлітків. Представлено результати емпіричного дослідження впливу внутрішнього конфлікту на агресивну поведінку підлітків.

**Ключові слова:** підліток, агресивність, внутрішній конфлікт.

В статті теоретически проаналізовані причини виникнення агресивності у підлітків. Представлені результати емпіричного дослідження впливу внутрішнього конфлікту на агресивну поведінку підлітків.

**Ключевые слова:** подросток, агрессивность, внутренний конфликт.

### **Актуальність досліджуваної проблеми**

Останнім часом різко зросла чисельність відхилень в емоційному здоров'ї підростаючого покоління. Найбільшу тривогу батьків, працівників навчальних закладів і співробітників МВС викликають такі прояви поведінкової активності дітей і підлітків, як агресивність, жорстокість, цинізм, відчуженість, духовна спустошеність.

Прояв агресії у дитячих і навчальних закладах є проблемою, яка все більше хвилює вчителів і батьків. Рання агресивність має серйозні шанси перетворитися у тверду антисоціальну агресивність у молоді роки. Така агресивність може виявлятися в кримінальній поведінці, фізичній агресії, у жорстокому ставленні до дітей.

Становлення агресивної поведінки – складний і багатограничний процес, у якому діє безліч факторів. Агресивна поведінка визначається впливом родини, однолітків, а також засобів масової інформації. Діти навчаються агресивній поведінці як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження за агресивними діями. Агресивні реакції часто ситуативні і мають раціонально-вибірчу спрямованість. Спрямованість агресії залежить від особливостей мотиваційно-потребової сфери людини, системи її цінностей і орієнтацій, від наявності внутрішнього конфлікту. За чисельними дослідженнями найбільш явним є прояв агресії у підлітковому віці.

Сучасний підліток живе у світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом технологічних перетворень, що пред'являють до зростаючих людей нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, яка

глибинно впливає на підлітка, в якого ще не має чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічними і економічними кризами у суспільстві, які викликають у дітей відчуття безнадійності і роздратування. При цьому у молодих людей розвивається відчуття протесту, часто неусвідомленого, і в той же час зростає їх індивідуалізація, яка при втраті загальносоціальної зацікавленості веде до егоїзму. Підлітки більше інших вікових груп страждають від соціальної, економічної і моральної нестабільності у країні.

**Мета роботи** – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити вплив внутрішнього конфлікту на виникнення агресивної поведінки у підлітків.

**Об'єкт** – агресивна поведінка.

**Предмет** – вплив внутрішнього конфлікту на агресивну поведінку підлітків.

**Гіпотезу** дослідження склали припущення про те, що внутрішній конфлікт сприяє виникненню агресивної поведінки у підлітків.

У зв'язку з цим ми виділили наступні **завдання** дослідження:

1) теоретично проаналізувати проблему впливу внутрішнього конфлікту на агресивну поведінку підлітків;

2) експериментально визначити наявність внутріособистісного конфлікту та агресивність у підлітків, виявити рівень агресивності підлітків;

3) проаналізувати отримані показники.

**Методологічні й теоретичні засади дослідження**

Проблему вивчення агресії й агресивності автори у своїх дослідженнях розглядають по-різному. Так, Лоренд та Андрі визначають агресію як уроджену реакцію людини для “захисту займаної території”, у дослідженнях Морісона агресивність розглядається як прагнення до панування, зарубіжні психологи К. Хорні і Е. Фром вважали, що агресивність є реакцією особистості на ворожу для людини навколишню дійсність.

Агресивність має свою якісну і кількісну характеристику. Як і будь-яка властивість, вона має різний ступінь виразності, від майже повної відсутності до його граничного розвитку. Кожна особистість повинна мати визначений ступінь агресивності. Сама по собі агресивність не робить суб'єкта свідомо небезпечним, тому що, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю й агресією не є твердим, а з другого боку – сам акт агресії може не приймати свідомо небезпечні форми.

У життєвій свідомості агресивність є синонімом “зловмисної активності”. Однак сама по собі деструктивна поведінка “зловмисністю” не володіє, такою її робить мотив діяльності, ті цінності,

заради досягнення яких розгортається активність. Зовнішні практичні дії можуть бути подібні, але їхні мотиваційні компоненти прямо протилежні. Виходячи з цього агресивні прояви поділяють на два основних типи: мотиваційна агресія (як самоцінність) та інструментальна агресія (як засіб досягнення чого-небудь) [6].

Багато психологів вважають, що внутріособистісні конфлікти мають як позитивне, так і негативне значення в процесі розвитку особистості. Так, Л.І. Божович вважає, що людина, яка постійно зіштовхується з внутрішніми конфліктами, буде відрізнятися непевністю, нестійкістю поведінки, нездатністю домагатися свідомо поставлених цілей, тобто в неї будуть відсутні саме ті риси, які є основними для характеристики психологічно зрілої особистості [5]. Л.І. Божович визнає, що внутрішні конфлікти ускладнюють психічне життя, сприяють його переходу на нові, більш складні рівні функціонування.

Слід відмітити, що при переживанні протилежно спрямованих афективних тенденцій можливе як продуктивне, так і непродуктивне розв'язання конфлікту. Як відзначає психолог А.М. Леонт'єв, характеристика структури особистості лежить у співвідношенні різних систем сформованих життєвих відносин, що породжують боротьбу між ними. Іноді ця боротьба проходить у зовні непримітних формах і не порушує гармонійної особистості та її розвитку, а в інших випадках ця внутрішня боротьба стає трагічною для особистості [7].

Варто врахувати, що індивідуальність накладає свій відбиток на відношення до зовнішніх і внутрішніх перешкод. Способи розв'язання конфлікту у людей з різними індивідуально-типологічними характеристиками відмінні. Властивості темпераменту впливають на динамічну сторону рішення внутріособистісних протиріч; характер концентрує в собі ті основні конфліктні переживання та кризи, через які людина проходить на своєму життєвому шляху. Відомо, що підлітковий вік є найбільш кризовим періодом в силу своїх вікових індивідуальних особливостей. Насамперед, почуття дорослості, розбіжність між реальним та ідеальним образами "Я", гормональні зміни в організмі, інтимно-особистісні хвилювання є причинами виникнення агресивної поведінки підлітків.

Внутрішній конфлікт незалежно від його типу приводить до фрустрації. Досліджено, що підлітки особливо схильні до фрустрації в силу загостреної потреби у незалежності та самостійності. Щоб подолати фрустрацію, підлітки у більшості випадках виражають свій гнів за допомогою агресивної поведінки. До проявів агресивності відноситься цілий ряд форм поведінки: від вступу у дріб'язкові

перепирання до екстремального прояву насильства. Слід відмітити, що навчаються агресивній поведінці на власному досвіді. Якщо в минулому агресивна поведінка допомагала підліткам дати вихід фрустрації і гніву, вони знову будуть вдаватися до агресивних дій.

Досліджено, що агресивні підлітки відрізняються деякими загальними рисами. До таких рис відносяться примітивність ціннісних орієнтацій, відсутність захоплень, нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, недорозвиненість моральних уявлень. У таких підлітків спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, регулюючими поведінку. В той же час серед агресивних підлітків зустрічаються інтелектуально і соціально розвинені діти. У них агресивність виступає засобом збільшення престижу, демонстрації своєї самостійності та дорослості [8].

У вітчизняній психології існує декілька типів класифікацій агресивних підлітків. Слід зазначити, що деякі дослідники вважають брати за основу психофізіологічні відмінності дітей, інші – особливості психосоціального розвитку дітей. Так, В.К. Андрієнко, Ю.В. Гербеєв та І.А. Невський розрізняють важких підлітків з педагогічною занедбаністю, соціальною занедбаністю та вкрай соціальною занедбаністю [1]. С.А. Белічева виділяє глибоко педагогічно занедбаних підлітків, підлітків з афективними порушеннями і конфліктних дітей [2].

Дослідниця Л.М. Семенюк на основі аналізу документації шкіл, бесід з батьками та вчителями про інтереси, особливості поведінки та спілкування кожного підлітка, у процесі тестування, анкетування, спостереження виділила чотири групи агресивних підлітків:

1. Підлітки із стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і стосунків, прагнуть до споживчого проведення часу. Їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, незлагідність, відсутність авторитетів, цинізм, озлобленість, грубість, запальність, зухвалість, забіякуватість. У їх поведінці переважає фізична агресивність.

2. Підлітки з деформованими потребами і цінностями, що володіють більш-менш широким колом інтересів, відрізняються загостреним індивідуалізмом, бажають зайняти привілейоване положення за рахунок приниження слабких і молодших. Прагнення до вживання фізичної сили виявляється у них ситуативно і лише проти тих, хто слабкіший.

3. Підлітки, в яких існує конфлікт між деформованими і позитивними потребами. Вони відрізняються однобічністю інтересів, пристосовництвом, удаванням, брехливістю. У їх поведінці переважають непряма і вербальна агресія.

4. Підлітки, що відрізняються слабо деформованими потребами за відсутності певних інтересів і обмеженим колом спілкування, відрізняються безвіллям, недовірливістю, боязкістю і мстивістю. Для них характерна запобіглива поведінка перед старшими і сильнішими товаришами. У їх поведінці переважають вербальна агресивність і негативізм [8].

Приведені класифікації агресивності підлітків ґрунтуються на комплексі властивостей особистості, типових для певної групи підлітків.

Особистість підлітка формується не сама по собі, а в його довкіллі. Особливо важлива роль малих груп, в яких підліток взаємодіє з іншими людьми. Перш за все, це стосується сім'ї. На становлення агресивної поведінки впливають, насамперед, міра згуртованості сім'ї, близькості між батьками і дітьми, характер взаємин між братами і сестрами, а також стиль родинного керівництва. Діти, у сім'ях яких спостерігається сильний розлад, чиї батьки відчужені і холодні, більш схильні до агресивної поведінки. Слід зазначити, що існують різні класифікації типів неблагополучних сімей, в яких ростуть діти з відхиленнями у поведінці. Так, Л.С. Олексієва у своїх дослідженнях виділяє конфліктні, аморальні, педагогічно некомпетентні та асоціальні сім'ї. Г.П. Бочкарьова розрізняє сім'ї з неблагополучною емоційною атмосферою, де батьки грубі та зневажливі по відношенню до своїх дітей; сім'ї, де відсутні емоційні контакти між її членами; сім'ї з нездоровою етичною атмосферою, де дитина залучається до аморального способу життя.

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, родинних і інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітків. Характерним для них стає порушення емоційних стосунків з навколишніми людьми. Підлітки попадають під сильний вплив підліткової групи, яка у більшості випадках формує асоціальну шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль і коло спілкування сприяють розвитку і закріпленню девіантної поведінки. Ці фактори створюють об'єктивні передумови для появи демонстративної непокори, агресивності і руйнівних дій.

У результаті теоретичного дослідження нами встановлено, що виділяють соціальні (сімейні відносини, спілкування з однолітками) та психологічні (вікові особливості) причини агресивної поведінки підлітків. Слід відмітити, що підлітки особливо схильні до фрустрації

(внутрішнього конфлікту) в силу загостреної потреби в незалежності і самостійності.

#### Методика дослідження

Наше дослідження проходило у ЗОШ № 11 м. Димитрова Донецької області. В експерименті брали участь 27 учнів 6 класу. З них 13 хлопчиків та 14 дівчаток. Вік досліджуваних – 11-12 років.

Рішенню поставлених задач дослідження сприяли наступні *методики*:

1. Методика Дембо-Рубінштейн.
2. Проективна методика “Неіснуюча тварина”.
3. Опитувальник А. Басса й А. Дарки по вивченню рівня агресії.

З метою дослідження рівня самооцінки і рівня домагань підлітків нами була використана методика Дембо-Рубінштейн. Методика складається із 7 шкал, які означають особистісні якості: здоров'я, характер, розум, здібності, авторитет в однолітків, зовнішність, впевненість у собі. Ступінь розбіжності між рівнем домагань і самооцінки говорить про наявність фрустрації, конструктивному чи деструктивному розвитку особистості:

- 0-7 – слабкий ступінь розбіжності;
- 8-22 – помірний ступінь розбіжності;
- більш 22 – сильний ступінь розбіжності, говорить про

наявність внутрішнього конфлікту.

Для дослідження наявності агресивності у підлітків ми використовували проективну методику “Неіснуюча тварина”. Випробуваному пропонувалося намалювати неіснуючу тварину і дати їй ім'я. На підставі малюнка і бесіди з учнем робився висновок про особливості агресивності, тривожності й інших властивостей.

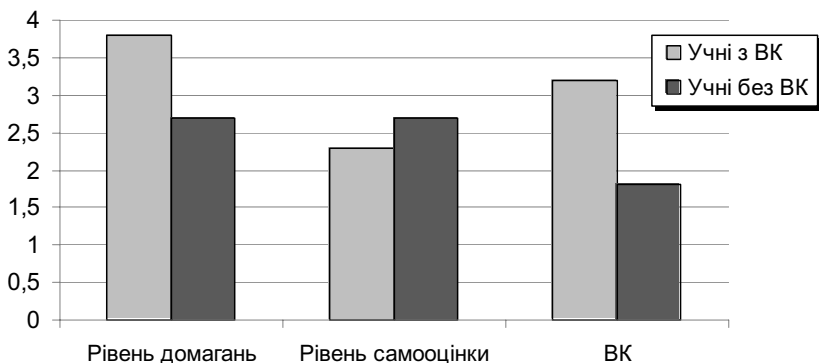
Для визначення рівня агресивності і ворожості ми використали опитувальник А. Басса й А. Даркі. Він складається з 75 тверджень, на які досліджений відповідає “так” чи “ні”.

Результати дозволяють визначити наявність і перевагу у підлітка таких видів агресивності і ворожості:

- фізична агресія;
- посередня агресія;
- роздратування;
- негативізм;
- образа;
- підозрливість;
- вербальна агресія;
- почуття провини.

Порівняння з ключем і підрахунок балів дозволяє зробити висновок про ступінь агресивності і ворожості підлітка. Індекс ворожості містить в собі п'яту і шосту шкали, а індекс агресивності містить в собі першу, другу, третю і сьому шкали. Нормою агресивності автори вважають величину її індексу рівну  $(21 \pm 4)$  бали, а ворожості –  $(7 \pm 3)$  бали.

За підсумками проведення *методики Дембо-Рубінштейн* у 9 випробуваних (34%) виявлений внутрішній конфлікт. З них 5 хлопців (19%) та 4 дівчинки (15%). Внутрішній конфлікт пов'язаний з розбіжністю рівня домагань та самооцінки, що веде до фрустрації та агресивності. З результатів видно, що рівень домагань у підлітків з внутрішнім конфліктом неадекватно високий, а серед підлітків з нормальним розвитком відповідає реальним умовам; самооцінка дітей з нормальним розвитком в більшості випадках адекватна, у дітей з внутрішнім конфліктом самооцінка занадто висока (рис. 1).



*Рис 1. Показники рівня домагань, самооцінки та внутрішнього конфлікту у підлітків*

За результатами *методики "Неіснуюча тварина"* підвищена агресивність виявлена у 10 учнів (37%). З них 3 дівчаток (11%) та 7 хлопчиків (26%). Слід зазначити, що серед підлітків з наявністю внутрішнього конфлікту та високим рівнем агресивності більше хлопців, ніж дівчат. А серед дітей з нормальним розвитком особистості та допустимим рівнем агресивності більше дівчат, ніж хлопців. Це говорить про стабільність психічного розвитку дівчат-підлітків (рис. 2).

При дослідженні *рівня агресії і ворожості* за методикою А. Басса й А. Даркі виявлено, що в 11 учнів (40%) виявлений високий рівень агресивності. З них 5 (19%) дівчат і 6 (21%) хлопців. Слід зазначити, що серед учнів з внутрішнім конфліктом рівень ворожості та рівень агресивності вищий, порівняно з учнями з нормальним особистісним розвитком. Особливо це простежується за такими шкалами як фізична агресія, непрямая агресія, негативізм, роздратування та підозрілість (рис. 3).



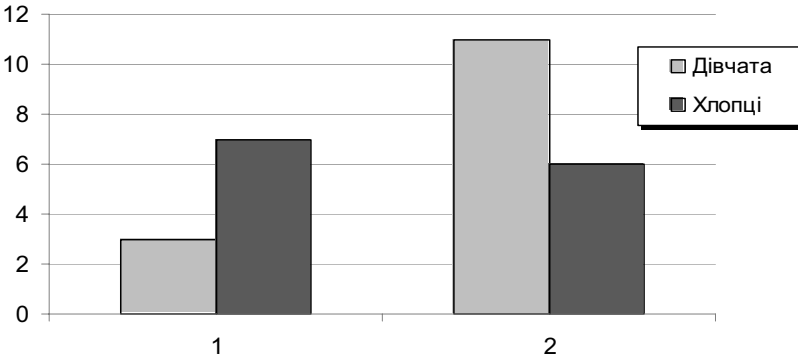


Рис 2. Показники рівня агресивності підлітків

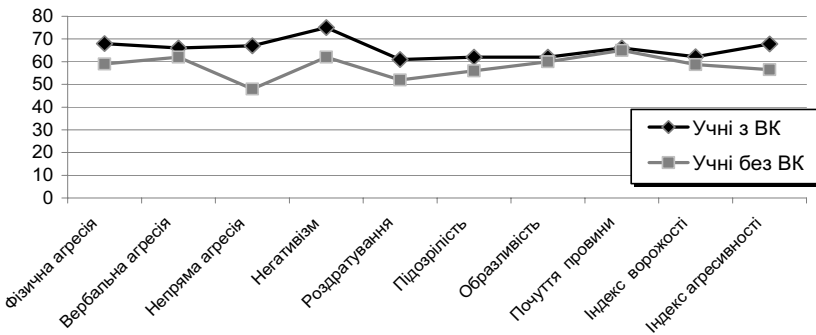


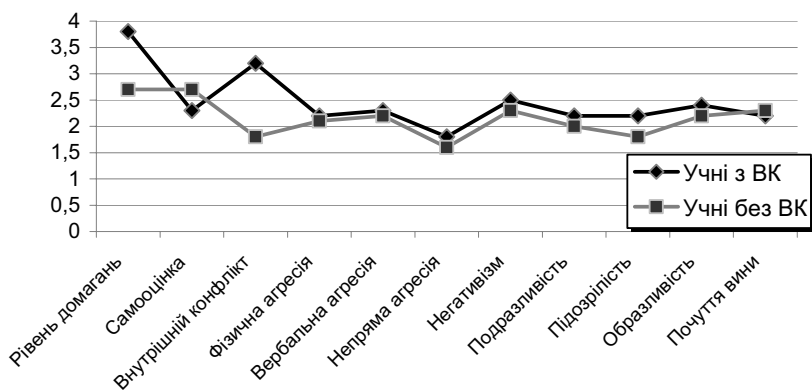
Рис 3. Показники рівнів агресії та ворожості у підлітків ліцею та інтернату

Експериментальні дані про вплив внутрішнього конфлікту на агресивну поведінку підлітків було зведено до загальної таблиці, у якій всі випробувані були розділені на дві групи: діти з внутрішнім конфліктом та діти без внутрішнього конфлікту. Серед обох груп був розрахований середній нормований показник за такими шкалами, як рівень домагань, самооцінка, внутрішній конфлікт, фізична агресія, вербальна агресія, непряма агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, образливість, почуття вини (рис. 4).

З отриманих даних видно, що:

- рівень домагань у групі дітей з внутрішнім конфліктом вищий, ніж у групі без внутрішнього конфлікту;
- адекватна самооцінка простежується у групі без внутрішнього конфлікту;
- внутрішній конфлікт у групі з внутрішнім конфліктом удвічі сильніший, ніж у групі без внутрішнього конфлікту;

- ступінь агресивності вища у підлітків з внутрішнім конфліктом. Особливо ця різниця простежується за такими шкалами, як непрямю агресія, негативізм, підозрливість та образливість.



*Рис 4. Профілі середніх показників рівня домагань, самооцінки, внутрішнього конфлікту та агресії у підлітків*

#### **Висновки**

1. Проблема дослідження підліткової агресивності є однією з актуальних, особливо на сучасному етапі розвитку суспільства.
2. Причинами агресивної поведінки підлітків можуть бути як психологічні, так і соціально-психологічні фактори.
3. Наявність внутрішнього конфлікту можна простежити через розбіжність рівня домагань та самооцінки. Досліджено, що рівень домагань у підлітків з внутрішнім конфліктом неадекватно високий, а серед підлітків з нормальним розвитком відповідає реальним умовам. З результатів видно, що самооцінка дітей з нормальним розвитком в більшості випадках адекватна, у дітей з внутрішнім конфліктом самооцінка занадто висока.
4. Серед учнів з внутрішнім конфліктом рівень ворожості та рівень агресивності вищий, порівняно з учнями з нормальним особистісним розвитком.
5. Експериментальні дані свідчать про те, що наявність внутрішнього конфлікту приводить до дисгармонії розвитку особистості підлітка, що проявляється у підвищеному ступені агресивності.

#### **Список використаних джерел**

1. Андриенко В.К. Система перевоспитания подростков в условиях специальной школы / Андриенко В.К., Гербеов Ю.В., Невский И.А. – Москва, 1990.

2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / Светлана Афанасьевна Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
3. Бовть О.Б. Проблеми психологічної діагностики агресивної поведінки дітей та підлітків / О.Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 22-28.
4. Бовть О.Б. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О.Б. Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17-20.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М., 1965.
6. Иванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків / В.В. Иванова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 14-16.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., 1978.
8. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Семенюк Л.М. – М.: Флинта, 2003. – 96 с.
9. Хорни Карен. Наши внутренние конфликты / Хорни Карен. – СПб., 2000.

In the article in theory reasons of origin of aggressiveness are analyzed for teenagers. The results of empiric research of influence of internal conflict are presented on the aggressive conduct of teenagers.

**Keywords:** teenager, aggressiveness, internal conflict.

*Отримано: 14.02.2010*

УДК 159.9 – 055.82

*Р.М.Хавула*

## **Психолого-педагогічні чинники формування психологічної готовності юнаків до батьківства**

У статті подано аналіз психологічної готовності юнаків до батьківства. Виокремлюються рівні систем факторних впливів та розглянуто педагогічні і психологічні чинники формування батьківства на кожному

системному рівні. Робиться акцент на формування певної моделі батьківства.

**Ключові слова:** батьківство, материнство, чинник, готовність до батьківства, суспільний вплив, батьківська сім'я.

В статтю подається аналіз психологічної готовності юнаків до отцовства. Виділяються рівні систем факторних впливів і розглянуті педагогічні та психологічні фактори формування отцовства на кожному системному рівні. Делается акцент на формування однієї моделі отцовства.

**Ключевые слова:** отцовство, материнство, фактор, готовность к отцовству, общественное влияние, родительская семья.

**Постановка проблеми.** В системі сучасного психологічного знання проблематика психологічної готовності юнаків до батьківства не є достатньо розробленою. Як правило, теоретичні положення і практичні дослідження в області сім'ї, стосуються окремих аспектів, пов'язаних з формуванням людини як батька. Проведений теоретичний аналіз літератури показав, що до цих пір в психології питання про систему чинників, що детермінують формування батьківства (материнства і батьківства), є не вирішеним, а проблема формування готовності до батьківства рідко стає предметом психологічних досліджень.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дана проблематика знайшла певне відображення у наукових працях таких учених К.А. Абульханова-Славська, В.В. Бойко, Віткер, Л.С. Виготський, В.Н. Дружинін, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубінштейн, А.С. Співаковська, Л.Б. Шнейдер. В розглянутому раніше дослідниками різноманітти умов можна виділити ряд чинників, що створюють систему, яка визначає формування батьківства [1, 3, 5, 6, 7, 16, 17, 19, 20, 22].

**Мета статті:** виявлення та аналіз психолого-педагогічних чинників, що впливають на формування психологічної готовності юнаків до батьківства.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на положення Б.Ф. Ломова (1984) про те, що порівневий аналіз психологічного утворення дозволяє розглядати його як організовану цілісність, розкрити багатовимірність явища, визначимо систему чинників, що формують психологічну готовність до батьківства [13].

Великий тлумачний психологічний словник дає наступне визначення поняттю чинник: “подія, явище, факт, зв'язок, визначальна зміна або стійкість цілого, причина, рушійна сила процесу, що визначає його характер або окремі риси” [4].

Слід зазначити, що формування батьківства включає декілька рівнів (Овчарова Р.В., Ерміхіна М.О., 2004). Згідно концепції А.В.Петровського [18], *первинний рівень* формування є процесом

інтеріоризації, що протікає на суб'єктивно-особистісному рівні. Цей рівень складається ще до початку сімейного життя, до моменту народження дитини. У його формуванні беруть участь чинники макросистеми (тобто рівень суспільства), чинники мезосистеми (рівень батьківської сім'ї), чинники рівня конкретної особистості.

З моменту народження дитини батьківство починає складатися на *надіндивідуальному рівні*, в процесі інтеграції суб'єктивно-особистісних рівнів батька і матері (чинники мікросистеми) [9].

Наше дослідження присвячене аналізу психологічної готовності юнаків до батьківства, тому з метою аналізу чинників формування батьківства ми розглянемо наступні рівні систем факторних впливів:

- макросистема, або рівень суспільних впливів;
- мезосистема, або рівень впливу батьківської сім'ї;
- індивідуальний рівень, або рівень конкретної особистості.

Розглянемо педагогічні і психологічні чинники формування батьківства на кожному системному рівні.

**Суспільний вплив** необхідно розглядати з погляду соціального регулювання (формалізована сторона) і з погляду опосередкованої дії (неформалізована сторона) на формування батьківства.

Різними дослідниками по-різному розглядається формування батьківства під впливом рівня суспільства. А.І. Антонов (1973) розглядає формалізовану сторону суспільної дії стосовно репродуктивної поведінки особистості не тільки як соціальне регулювання народжуваності, але і як соціальне управління – систему цілеспрямованої дії з боку державних органів на репродуктивну мотивацію сім'ї, спрямованість, матеріальне і моральне стимулювання народжуваності в рамках демографічної політики [2].

Неформалізований вплив суспільства здійснюється через весь комплекс соціальних впливів, що відбуваються в системі ціннісних орієнтацій і установок індивіда; перш за все, це засоби масової інформації, витвори мистецтва і культури.

В.В. Бойко (1988), зокрема, говорить про те, що роль суспільства у формуванні мотивації в особистості потреби в дітях полягає в тому, що воно “настроює” індивіда на весь комплекс відчуттів і обов'язків, пов'язаних з вихованням нового покоління. Зокрема, опосередкований вплив суспільства здійснюється через дію репродуктивних норм, що входять у систему установок особистості. Тиск репродуктивних норм може бути дуже сильним, оскільки вони представляють особливу значущість у системі критеріїв суб'єктивного відчуття щастя особистістю і її соціального престижу [3].

Відмінність батьківства і материнства та специфічний стиль батьківства залежать від безлічі соціокультурних умов і істотно

варіюють від культури до культури. До елементів, від яких залежить зміст батьківської ролі, на думку М. Уест і М. Коннера, відносяться:

- 1) кількість дружин і дітей, яких має і за яких відповідальний батько;
- 2) ступінь його влади над ними;
- 3) кількість часу, який він проводить у безпосередній близькості з дружиною (дружинами) і дітьми в різному віці і якість цих контактів;
- 4) те, якою мірою він безпосередньо піклується за дітьми;
- 5) те, якою мірою він відповідальний за безпосереднє і опосередковане навчання дітей навичкам і цінностям;
- 6) скільки він працює для матеріального забезпечення сім'ї;
- 8) скільки йому потрібно прикладати зусиль для захисту або збільшення ресурсів сім'ї.

Співвідношення і значущість цих чинників залежать від цілого ряду умов – переважаючого виду господарської діяльності, статевого розподілу праці, типу сім'ї і так далі. В процесі переходу від однієї історичної формації до іншої змінюються стереотипи батьківства і материнства, вимоги до ролей батька і матері.

У сучасній сім'ї традиційні цінності батьківства помітно слабшають під тиском таких чинників, як жіноче рівноправ'я, залучення жінок до професійної роботи, тісний сімейний побут, де для батька місця не передбачено, і просторова роз'єднаність праці та побуту. Сила батьківського впливу у минулому коренилася, перш за все, в тому, що він був втіленням влади й інструментальної ефективності.

Підсумовуючи, необхідно відзначити, що в плані *формування психологічної готовності до батьківства* суспільний рівень впливів задає для юнаків певний зразок батьківства, який, через призму особливостей особистості, ціннісно-мотиваційну сферу, а також досвід, отриманий в батьківській сім'ї, дає початок формуванню батьківства у кожному конкретному випадку. Суспільний рівень формує ставлення до батьківства в цілому і ролі батька в даній культурі.

**Батьківська сім'я** є первинним соціальним середовищем індивіда, середовищем соціалізації. З точки зору А. Адлера, сімейна атмосфера, взаємини в сім'ї, ціннісні орієнтації і установки батьків є первинним чинником у розвитку особистості. Діти вчаться нормам суспільного життя і сприймають культуру через своїх батьків. Саме у сім'ї чоловік отримує перший соціальний досвід, засвоює правила і норми поведінки. Батьківська сім'я є найбільш доступним зразком спостереження, який за певних умов стає зразком для наслідування [21, с. 42].

Л. С. Виготський вважав наслідування джерелом виникнення всіх специфічних людських властивостей свідомості і видів діяльності.

Зміст наслідування, починаючи з трирічного віку, є моделюванням поведінки дорослого [16].

Психоаналітики стверджують, що розвиток над-Я відбувається в процесі ідентифікації з батьками й інтеріоризації батьківського авторитету. Дитина в своєму розвитку рухається від принципу задоволення до принципу реальності, і утворення над-Я вважається вирішальним прогресом соціалізації.

Батьки, як правило, є для індивіда значущими людьми, тому здійснення ними батьківській ролі частково усвідомлено, а частково – неусвідомлено, згодом копіюється у власній сім'ї: “якими ми стали батьками, в значній мірі залежить від того, що ми бачили, пережили, відчули в поведінці власних батьків” [20, с. 127].

Підсумовуючи досвід різних дослідників, С.В. Ковальов (1988) виділяє три групи чинників, що впливають на особистість дитини в сім'ї:

- 1) соціальне мікросередовище сім'ї, де відбувається залучення дитини до соціальних цінностей і ролей;
- 2) внутрісімейна і позасімейна діяльність, де відбувається залучення до майбутньої життєдіяльності;
- 3) сімейне виховання, що є певним комплексом цілеспрямованих педагогічних дій.

Більшість зарубіжних дослідників вважають, що люди, які вступають у шлюб, відтворюють структурний тип сімейної системи батьків (Mc. Goldric, Gerson, 1985; D.h. Olson, 1993), стиль взаємин попередніх поколінь (M. Bowen, 1978; M. Rutter, 1984; R.I. Watson, 1963). Крім того, сімейна система батьків може послужити зразком для сімейного функціонування наступних поколінь [15, с. 31].

В.Н. Дружинін (2000) розглядає декілька гіпотез наслідування. Перша: подружжя відтворює в своїй сім'ї ті способи виховання, які здійснювали їхні батьки стосовно їхніх братів і сестер, а не до них самих. Загалом і в цілому сценарій соціалізації і відтворення сім'ї виглядає так:

- 1) діти спочатку отримують як зразок модель відносин подружжя в батьківській сім'ї;
- 2) потім вони програють ці відносини, виступаючи в різних ролях із старшими і/або молодшими братами і сестрами;
- 3) на основі оцінки схожості моделей сім'ї вони вибирають партнера і відтворюють структуру ролевих відносин батьківської сім'ї в своїй новій сім'ї.

За цією гіпотезою найбільші складнощі повинні виникати у дорослих, які були єдиними дітьми в сім'ї. "Вони повинні ставитися до дітей як до дорослих, більше того, як до своїх партнерів: мати повинна однаково вести себе з чоловіком і сином, а чоловік схоже поводитися з дружиною і дочкою" [7, с. 15]. Друга гіпотеза – діти ставляться до інших так само, як батьки ставилися до них (L.S. Benjamin, 1978).

В.Н. Дружинін відзначає, що дитина навчається своїй майбутній подружній ролі, в думках ототожнюючи (ідентифікуючи) себе з батьком тієї ж статі. Для хлопчика особливе значення має досвід спілкування з батьком, і, більше того, досвід спостереження за поведінкою батька стосовно матері [7, с. 13].

Широкомасштабні дослідження американців Н.Глен і К.Крамера (N.P. Glenn, K.Kramer, 1987) підтверджують припущення, що, ставши дорослими, діти розведених батьків з більшою вірогідністю розведуться самі. Як показують дослідження А.І. Захарова, на прикладі сімей з неврозамі (вибірка з сімей за 1968-1997 роки досліджень) видно, що ризик розлучення достовірно корелює з наявністю неповної батьківської сім'ї в дитинстві подружжя, коли з сім'ї йде батько або, рідше, коли приходить його смерть [10].

Якщо батьки часто спілкуються зі своїми маленькими дітьми, вони перетворюються для них на важливу рольову модель і в подальші роки дитинства. Встановлено, наприклад, що самотні жінки (що не вийшли заміж) виявляють тісну кореляцію між ставленням до батька і до протилежної статі. Це може означати, що дочки, у яких не склалися в дитинстві стосунки з батьком, залишаються самотніми в дорослому житті унаслідок сформованого негативного ставлення до чоловічої статі і сексу [11, с. 83-84].

Б.А. Тітов і Л.Т. Машкова стверджують, що при відсутності батька і недостатньому досвіді спілкування з ним знижується формування батьківських відчуттів у хлопчиків, що згодом негативно позначається на їхніх стосунках з власними дітьми. У дівчат з неповних сімей, що вийшли заміж, менше шансів розуміти не тільки своїх чоловіків, але і синів, тобто виконувати роль матері [12]. Т.І. Димнова вважає, що порушення умов розвитку дитини в сім'ї, емоційні депривація і фрустрація здібностей приводять до формування негативних емоційних установок, які мотивують деструктивні (асоціальні, невротичні і ін.) форми поведінки, що приводять в майбутньому до дезадаптації в сімейному житті [8].

Отже, більшість дослідників визнають вплив батьківської сім'ї як певну модель батьківства, його зразка або антиідеалу. У плані формування психологічної готовності до батьківства батьківська



сім'я робить вплив на розвиток ставлення до дітей, до себе як батька. Численні дослідження доводять вплив батьківської сім'ї на стиль виховання, що реалізовується чоловіками в своїй власній сім'ї (ставлення до майбутньої дитини, ставлення до себе як до майбутнього батька, батьківської ролі).

### **Індивідуальний рівень (рівень конкретної особистості)**

Спираючись на суб'єктну парадигму розвитку особистості, можна стверджувати, що в різних сферах життєдіяльності людини, в тому, числі і в батьківстві, виявляються її особистісні властивості. Суб'єктність виявляється в тому, що людина є творцем своєї долі, джерелом власного розвитку.

Е. Вроно (1997) вважає, що труднощі поведінки і характеру дітей не виникають самі по собі, вони завжди породжуються власними проблемами батьків.

Стиль і методи виховання, які використовуються батьком і матір'ю, є функцією від безлічі взаємозалежних чинників. Згідно Бельські (Belsky, 1984), чинники, що впливають на якість виховання, підпадають під три великі категорії:

1) дія батьків (особистісні особливості, очікування, переконання щодо цілей соціалізації, самої дитини й ефективних методів соціалізації);

2) якості дитини (особистісні характеристики і когнітивні здібності);

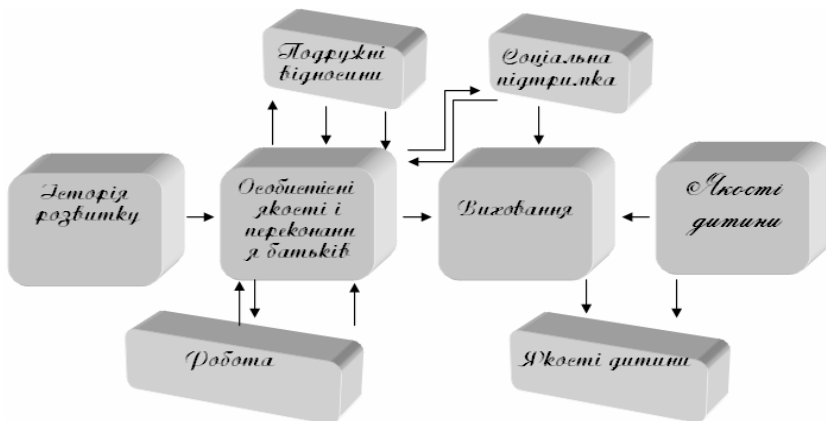
3) соціальний контекст (більш ширший), в якому вміщені батьківсько-дитячі відносини, у тому числі і подружні відносини батьків, сфера їх соціальних і професійних контактів.

На рис.1 представлена модель взаємодії вищезазначених чинників.

Особливості характерологічних властивостей батьків лежать в основі формування особистісних властивостей дітей, найбільш складні стилі виховання виникають у результаті прагнення батьків вирішувати особисті проблеми за рахунок дітей [14, с. 14].

На думку В.М. Мініярова (2000), діти з конформним характером формуються в процесі поблажливого стилю (стилю потурання) сімейного виховання. Діти з домінуючими характерологічними рисами формуються у батьків, стиль виховання яких в основному носить характер змагання. У батьків з сензитивними характерологічними властивостями домінує розсудливий стиль виховання дітей у сім'ї, оскільки батьки, в основному, дотримуються гуманістичного розуміння побудови взаємин з дітьми. Діти з яскраво вираженими інфантильними рисами характеру могли виховуватися в стилі попереджувального виховання, коли вони позбавлені

можливості ухвалювати самостійні рішення. Формування дітей з тривожними характерологічними рисами відбувається там, де здійснюється контролюючий стиль сімейного виховання або виховання підвищеної моральної відповідальності. Діти з інтровертованим характером формуються при, так званому, співчужаючому стилі сімейного виховання [14, с. 8-18].



*Рис. 1. Динамічна модель чинників, що впливають на процес виховання*

Стиль сімейного виховання пов'язаний більшою мірою з такими контрастними індивідуально-типологічними особистісними рисами батьків як екстраверсія – інтроверсія, сензитивність – спонтанність, а також агресивність.

Вітчизняні дослідники, доводячи залежність успішності виховання від особистісного розвитку, відзначають, що зв'язок особистості батьків і особливостей поведінки дитини, які сформувались в процесі виховання, не такий безпосередній. Зокрема А.С. Співаковська підкреслює, що багато що залежить від типу нервової системи дитини, від умов життя сім'ї. Одна і та ж домінуюча риса особистості або поведінки батька здатна залежно від різних умов викликати різноманітні форми реагування, а згодом і стійкої поведінки дитини. Наприклад, різка, запальна, деспотична мати може викликати в своїй дитині відповідні аналогічні риси – грубість, нестриманість, так і діаметрально протилежні, а саме: пригніченість, скованість, боязкість.

А.С. Співаковська, відповідаючи на питання: який характер людини, які схильності, які особливості поведінки найбільш необхідні для правильного виховання дитини, робить висновок, що найуспішніше справляються з вихованням люди, яким властива

гармонійність душевного світу, його відвертість, спроможність до змін, спроможність до аналізу. Загальна характеристика особистісної гармонії полягає в тому, що гармонійна людина прагне стати тим, ким вона здатна стати, іншими словами, це людина, яка найповніше виявляє всі властиві їй задатки і здібності. Гармонійні люди характеризуються неодмінною залученістю діяльності, мета якої поза ними самими; тим, які цінності визнаються найбільш високими; вмінні співпереживати; умінням при виборі йти шляхом особистісного зростання; спроможністю брати на себе відповідальність; постійним бажанням пізнавати і розуміти, вивчати і спостерігати самого себе [20, с 58-65].

**Висновки.** Отже, особистісні риси батьків (батька) є важливою передумовою формування і прояву батьківського ставлення до дитини. У плані *формування психологічної готовності юнаків до батьківства*, особистісні характеристики молодих людей є передумовою для розвитку ставлення до себе як майбутнього батька, ставлення до майбутньої дитини, батьківської ролі.

Отже, аналіз сукупної дії чинників, що належать розглянутим рівням, приводить до формування певної моделі батьківства у кожному конкретному випадку. Суспільство в цілому і батьківська сім'я зокрема задають ззовні певний зразок батьківства. Кожна конкретна особистість здійснює інтеріоризацію цієї зовнішньої моделі, пропускаючи зовнішній досвід через призму своєї спрямованості і характерологічні особливості.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Антонов А.И. Кризис семьи и пути его преодоления / Анатолий Иванович Антонов. – М.: ИС АН СССР, 1990. – 36 с.
3. Бойко В.В. Потребность в детях // Психология и психоанализ беременности: Учебное пособие по психологии материнства / Виктор Васильевич Бойко, под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд. дом БАХРАХ-М, 2003. – 784 с.
4. Большой толковый психологический словарь [Текст] : пер. с англ. / Артур Ребер. – М. : Вече: АСТ, 2003. – Т.1. – 2003. – С. 390.
5. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта / Карл Витакер. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 208 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

6. Выготский Л.С. Проблема возраста / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – (Собр. соч.: В 6 т).
7. Дружинин В. Н. Психология семьи / Владимир Николаевич Дружинин. – Екатеринбург, 2000. – 208 с.
8. Дымнова Т.И. Психологический анализ зависимости структурно-социальных особенностей супружеской семьи от родительской: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Тамара Ивановна Дымнова – М., 1996. – 128 с.
9. Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Марина Олеговна Ермихина – Казань: Изд-во КГТУ, 2004. – 168 с.
10. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия / Александр Иванович Захаров. – СПб. : Союз, 2004. – 336 с.
11. Казанцева Г.Н. Особенности системы отношений одиноких женщин / Г.Н. Казанцева // Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 2001. – С. 83-84.
12. Кон И.С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе / Игорь Семёнович Кон // Советская этнография, 1987. – № 6. – С. 26-33.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Фёдорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
14. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 256 с. (Серия “Библиотека школьного психолога”).
15. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М.: Институт Психотерапии, 2003. – 319 с.
16. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Людмила Филипповна Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
17. Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития: учеб. пособие / Людмила Филипповна Обухова, О.А. Шаграева. – М., 1999. – 168 с.
18. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды / Артур Владимирович Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 680 с.

20. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / Алла Семёновна Спиваковская. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО, 2000. – 464 с.
21. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Ю. Хямяляйнен. – М.: Просвещение, 1993. – 112 с.
22. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – М.: ЭКСМ-Пресс, 2000. – 512 с.

The analysis of psychological readiness of youths to paternity is given in the article. The levels of the systems of factor influences are selected and the pedagogical and psychological factors of forming of paternity are considered at every system level. An accent is done on forming of certain model of paternity.

**Keywords:** paternity, maternity, factor, readiness to paternity, public influence, paternal family.

*Отримано: 12.03.2010*

УДК 159.9

*О.Б.Цешнатій*

## Психодинаміка автономії Арно Грюена

У статті викладено та проаналізовано основні тези робіт психоаналітика Арно Грюена, що мають значення щодо розуміння психологічних механізмів конформності. Розглядаються причини зради справжнього Я, що ведуть до втрати суб'єктом можливості автономії. Простежується зв'язок між конформністю та агресивністю. Пропонується модель психопатології нормальності і робиться спроба побудувати інтегровану картину патологічно спотвореної свідомості конформіста. Наводяться можливі умови ефективного психокорекційного впливу.

**Ключові слова:** психодинаміка, конформність, автономія, агресивність.

В статье излагаются и анализируются основные тезисы работ психоаналитика Арно Грюена, имеющие значение для понимания психологических механизмов конформности. Рассматриваются причины предательства подлинного Я, ведущие к утрате субъектом возможности автономии. Прослеживается связь между конформностью и агрессивностью. Предлагается модель психопатологии нормальности и делается

попытка построить интегрированную картину патологически искаженного сознания конформиста. Приводятся возможные условия эффективного психокоррекционного воздействия.

**Ключевые слова:** психодинамика, конформность, автономия, агрессивность.

Психологія давно і міцно засвоїла натуралістичну модель відношення до свого предмета. Ретельно організоване спостереження, експеримент і математична обробка результатів збагатили нас знаннями з багатьох аспектів функціонування психічних механізмів і феноменів соціальної поведінки людини. Отримані за допомогою цих дослідницьких прийомів результати сприймаються як основна база психологічного знання. Проте проблемою механізмів людської душі занепокоєні не лише виховані в експериментально-математичній парадигмі психологи. Результати, отримані фахівцями в суміжних областях, часто не інтегруються в корпус психологічного знання. Психіатри і психоаналітики мають свій, не менш інформативний, спосіб розуміння людської поведінки. Клінічне спостереження над серією одиничних випадків могло б збагатити нашу здатність розуміти.

Особливий інтерес з цієї точки зору мали б роботи тих фахівців з душевної патології, які в своєму аналізі виходять за межі індивідуального психічного на терени інтерсуб'єктивних передумов соціальної поведінки людей.

Роботи психоаналітика Арно Грюєна (1923р.), безумовно, належать до такої категорії. Народившись в Німеччині і отримавши базову підготовку з психоаналізу у Теодора Рейка в Національній Психологічній Асоціації Психоаналізу в Нью-Йорку, А.Грюєн після 1979 року практикує в Швейцарії. Його можна вважати представником швейцарської психодинамічної школи, що бере свій початок від Е.Блейлера, для якого завжди були характерні спроби інтеграції класичної психіатрії з ідеями психоаналізу. Цей сміливий синтез сформував, між іншим, традицію застосування психоаналітичних методів до психотерапії психотичних станів: досить пригадати М.Босса, а також Г.Бенедетті, чиї роботи з психотерапії психозфренії стали революційними. Саме Г.Бенедетті став автором передмови до роботи А.Грюєна "Зрада справжнього Я: страх перед автономією у чоловіків і жінок". У цій роботі, як і в інших своїх публікаціях, А.Грюєн намагається узагальнити свій власний досвід психоаналітичної роботи з психотичними і граничними станами. Багарічний клінічний досвід, що стоїть за цими роботами, примушує уважно ставитись до описуваних А.Грюєном психодинамічних механізмів буденної поведінки соціально адаптованого суб'єкта.

З точки зору А.Грюєна, соціально адаптований суб'єкт зовсім не такий благополучний. Психічне благополуччя соціальної адаптації виявляється ілюзорним. Актуальність звернення до робіт А.Грюєна, які, як здається, порівняно маловідомі вітчизняному читачеві, обумовлена тим, що, можливо, саме ця ілюзорність психічного благополуччя соціально адаптованого суб'єкта відповідальна за спалахи насильства, які вражають досить конформні і соціально комфортні суспільства у всьому світі.

Метою цього дослідження буде, таким чином, аналіз психодинамічних механізмів патології соціально нормативної поведінки, які представлені в роботах А.Грюєна “Зрада справжнього Я: страх перед автономією у чоловіків і жінок” і “Психічна хвороба нормальності: до розуміння людської деструктивності”.

Суть конформності, яка, вочевидь, є неминучою характеристикою соціальної поведінки людини, добре виражена у фразі Е.Монтегю: “Ми йдемо по життю, намагаючись грати ролі, яких від нас чекають” [1, с. viii]. Насправді, уміння відповідати експектаціям оточуючих є однією з ознак хорошої соціальної адаптації. Феномен дрес-кода є відповідним прикладом. “Утримується в соціумі”, – кажуть психіатри про людей, чий поведінковий навички достатні для того, щоб відповідати соціальним нормам. Уміння відповідати очікуванням соціальної групи, стандартна, не маргіналізована соціальна поведінка стає одним із критеріїв психічної норми. Уміння відчувати соціальні вимоги розглядається як тотожне аллопсихічної орієнтировці, як здібність до зв'язку з реальністю, що адекватно сприймається.

На думку А.Грюєна, ця соціально конформна орієнтировка насправді приховує серйозну психічну патологію – патологію адаптації [2, с. 9]. Так звана соціальна адаптація, конформістське виконання очікуваних від суб'єкта ролей, є результатом психодинамічної катастрофи, суть якої полягає в зраді суб'єктом свого справжнього Я.

“Справжнє Я” – інтенсивна метафора, яка має безліч тлумачень залежно від теоретичних переваг дослідника. Біхевіористично орієнтовані психологи, швидше за все, ніяк не стануть інтерпретувати це поняття і відмовляться від нього як від безглузлого. Гуманістично орієнтовані психологи, ймовірно, уявлятимуть собі в якості змісту цього поняття особу, що самоактуалізується. Психотерапевт-практик, що працює з важкими формами психічної патології, швидше за все, погодиться з думкою Г.Бенедетті про те, що основою справжнього Я є здібність до творчості, до створення інтерсуб'єктивних образів суб'єктивного світу, до справжньої комунікації. У будь-якому разі, атрибутом справжнього Я має бути

автономія. Джерелом такого розуміння є “Критика практичного розуму” І.Канта, де поняття автономії передбачає здатність встановлювати правила, а не просто наслідувати їх. Насправді, справжнє Я суб’єкта у будь-якому разі залишається центром життєвого світу, джерелом самодіяльності суб’єкта, автором його індивідуально-історичного буття. Дитина з моменту народження є можливістю такої автономії: світ дорослої реальності для дитини ще не існує, він тільки пропонується як проблема, яку дитина має самостійно розв’язати. У цьому сенсі автономія є здатністю і необхідністю будувати свій власний світ у заданому соціальному й історичному контексті.

Проте дитина з моменту народження самотня. Її самотність обумовлена природною відсутністю власних соціальних зв’язків. Вона включена в соціальну систему батьківської сім’ї і “віддана на милість батьків” [3]. В якості лише поки що потенційного суб’єкта дитина безпорадна і переживає цю безпорадність як актуальний первинний досвід.

Діючи на користь дитини, батько, мати, як правило, невідомо, нав’язують дитині власні уявлення про належну поведінку. Процес соціалізації є навчінням поведінці, прийнятній для батьків. Зрештою таке навчіння формує вивчену конформність.

Дитина, будучи безпорадною, неминуче вимушена адаптуватися до вимог соціальної реальності: поводитися зручним для батьків чином. Відповідаючи соціальним вимогам, що висуваються до її поведінки, дитина пізнає, що лише таким чином вона може отримати винагороду. Її власні потреби, і, перш за все, потреба в тактильному контакті як у найпершому з доступних дитині способів комунікації, нічого не означають, нічого не варті, невинуваті і безглузді. Насправді: незважаючи на відносно поширення результатів, отриманих М.Кляйн, Д.Винником та ін., внутрішній світ дитини залишається для батьків і вихователів настільки темним, що міф про “щасливе дитинство” успішно займає місце незнання і позбавляє батьків необхідності приділяти дитині таку увагу, якої вона насправді потребує. Справді, якщо дитина фізично здорова, сита і суха, важко передбачити, що їй потрібно ще щось. Практикуючому психологові часто доводиться чути розповіді батьків про самовіддану працю заради забезпечення дитини “всім необхідним”, тобто ознаками фізичного комфорту, тоді як насправді дитина потребує уваги і підтримки щодо конструювання власного життєвого світу і спілкування з батьками. Підміна уваги і підтримки фізичним і соціальним благополуччям виявляє і виражає справжню суть такої батьківської турботи: батьки швидше піклуються про задоволення



своїх потреб у фізичному і соціальному комфорті, які настільки суттєві для них, що автоматично приписуються дитині і, зрештою, нав'язуються їй. Справжній внутрішній досвід дитини, її переживання, спроби автономної поведінки, що і так непокоять батьків, ніколи не винагороджуються в цьому процесі навчання конформності. Це змушує дитину ставитись до них як до соціально небажаних, а отже, небезпечних і ворожих, як до джерела страху [1, с. 3].

Отже, досвід раннього соціального навчання приводить дитину до відмови від безглузвих і страшних спроб бути собою, від спроб реалізувати свою потенційну автономію і до обміну своєї можливої свободи на наперед відоме недостатнє батьківське “прийняття” і умовне “кохання”. Соціологи і політологи назвали б це “соціальними гарантіями”. Практичні психологи часто зустрічаються з ситуацією, коли техніки, які спрямовані на “рекапітуляцію первинного досвіду безумовного прийняття”, виявляються безуспішними. Перший досвід дитини часто є чимось зовсім іншим. Умовне “кохання” є оксюмороном на кшталт круглого квадрата: в цього словосполучення немає психологічного змісту, не існує контексту досвіду, в якому таке уявлення про кохання і прийняття можна було б семантизувати. Проте в нього є драматичне психопатологічне значення: десемантизований, позбавлений глузду елемент досвіду означає і породжує страх. Тому, ранній дитячий досвід є досвідом переживання екзистенційного безглуздя, досвідом жахливої порожнечі. Ця внутрішня порожнеча потенціє переживання безпорадності і ще більше прив'язує поведінку дитини до зовнішніх, гетерономних соціальних стандартів, втілених у батьківській поведінці. У цьому і полягає зрада справжнього Я, капітуляція перед тими, від чийого “кохання” ми залежні [1, с. 21]. Справжнє, автономне Я суб'єкта стає його ворогом [1, с. 22], а будь-які спроби реалізації свободи в автономній поведінці викликають страх. Лише приналежність до соціальної групи, чеканням якої ми відповідаємо і в очах якої наша поведінка нормативна, обіцяє людині позбавлення від цих трагічних переживань. Тільки соціальна сила, що належить групі, причетність якої можлива лише у випадку конформності суб'єкта, обіцяє йому ілюзорне позбавлення від безпорадності.

А.Грюен висловлюється ще зрозуміліше. Цитуючи Маарти Сіралла, він говорить про “маревне привласнення реальності”: причетність соціальній силі групи демонструється через привласнення символів соціального успіху. Але соціальний успіх залежить від ступеня конформності суб'єкта. Отже, конформіст є добре адаптованою особою, центральним досвідом якої [2, с.196] є, по суті, марення панування над реальністю. Цей стан добре

адаптованого марення є результатом капітуляції перед спокусливою силою соціальності, яка приймає на себе не виконані батьками зобов'язання з “соціального страхування”. Так само, як і в ранньому дитинстві, дорослі, здавалося, обіцяли безпеку в обмін на зраду дитиною власних можливостей свободи, соціальна група тепер обіцяє майже магічну владу над реальністю для позбавлення від порожнечі непрожитого, несприйнятного внутрішнього досвіду.

Добре адаптований суб'єкт – конформіст – таким чином, позбавлений особистості як унікальної суті внутрішнього досвіду. Він не здатний інтегрувати власну особистістичну історію в цілісність, оскільки вона містить не лише жахливі переживання ранньої безпорадності, але й актуальний страх невдачі в соціальному змаганні, – страх перед власною автономією, перед відповідальністю за реалізацію проекту власного світу і буття в ньому. Все, що залишається конформістові, замість особистості – це ідентичність, наприклад, корпоративна, політична, етнічна і т.д. Ідентичність є муляжем особистості або, точніше, її сурогатом. Цікаво, що проблеми різного роду ідентичностей актуалізуються в соціальному бутті і знаходять своє віддзеркалення в професійній літературі саме в той час, коли зростає кількість фактів агресивної і деструктивної поведінки в соціально благополучних країнах. Ідентичності притаманна дуже цікава властивість. Будучи, по суті, більш або менш інтеріоризованими формами лояльності тієї чи іншої соціальної групи, їй властива дивна рухливість і гнучкість [2, с. 33]. А.Грюен звертає нашу увагу на те, що після поразки нацистської Німеччини дуже багато тих, хто підтримував Гітлера, швидко стали прибічниками демократичних цінностей. Така швидка зміна того, що прийнято вважати переконаннями, розглядається як критерій реалістичного відношення до життя. Конформіст – це завжди реаліст і прагматик. Ідеї “реальної” або “прагматичної” політики виражають для нього єдине можливе відношення до життя.

Проте така гнучкість ідентичності, таке невласне буття у світі зовнішніх, соціально продиктованих речей є насправді порушенням сприйняття реальності: у картині світу неавтономного суб'єкта відсутній внутрішній досвід, світ мінімізований до набору зовнішніх речей і подій, що визначають поведінку суб'єкта. Відповідно, картина світу неповна і тому нереалістична. Основне завдання такого “реалізму”, характерного для неавтономного суб'єкта, – це уникнути зустрічі з суб'єктивною істиною буття, оскільки зіткнення з емоційно порожнім і страшним внутрішнім світом зруйнує крихкий баланс видимого психічного здоров'я, за яким, на думку А.Грюена, весь час проглядає психоз [2, с. 187]. Будь-яка істотна невдача в маревному

привласненні зовнішньої реальності призведе конформіста до гострого психотичного епізоду з вельми сумнівним прогнозом.

Лише виключно напружена ангажованість у зовнішній світ рятую неавтономного суб'єкта від його власного внутрішнього хаосу, від нестерпної для нього ситуації невизначеності [2, с. 182]. Тому конформіст приречений на безперервну, виснажливу гонитву за символами приналежності і влади, символами серйозності, солідності, порядку і панування, на безперервний пошук того, перед ким слід капітулювати в конкретний момент часу з метою відчутти себе хоч би в ілюзорній безпеці. Така характерна для конформіста картина світу змушує А.Грюена визначити конформність як дегуманізацію. Коли реальність мислиться в категоріях сили і підпорядкування, покарання і заохочення, стає неможливим привласнити потенціал, який знаходиться в розумінні іншої людини [2, с. 117]. Це наводить А.Грюена на висновок про те, що конформність відкриває шлях до фізичної агресії, аж до вбивства. Не йдеться про Чингізхана або Гітлера сучасності. Часто деструктивність конформіста виражається в досить соціально прийнятних формах. Ілюструючи цю тезу, А.Грюен посилається на звіт комісії з розслідування причин катастрофи шатла "Челленджер": нав'язливе бажання успіху призвело до нехтування засобами безпеки екіпажем. Добрі, прогресивні, зацікавлені у загальному добробуті, серйозні, реалістично мислячі люди всього лише виконували соціальне замовлення, відповідали соціальним експектаціям. У кінці-кінців неавтономний суб'єкт завжди має в своєму розпорядженні так званий нюрнберзький аргумент: він невинний, він лише виконував накази. Це дозволить йому в усякому разі зберегти позитивне ставлення до самого себе [2, с. 75]. Тим часом, саме історія військових злочинів відкриває нам, на думку А.Грюена, справжню суть і значення будь-якої форми конформної поведінки [2, с. 23]. Взагалі, агресія – характерна поведінка конформіста. Потреба, яка ніколи не задовольняється доказом власних соціально схвалюваних якостей заставляє конформіста ставитися до себе підозріло і чекати від себе каверзи. Конформіст, по суті, не впевнений у собі, оскільки позбавлений предмета упевненості – себе. Будь-яке зіткнення з відмінністю, з несхожістю будить у неавтономного суб'єкта страх перед власною автентичністю. Хорошим прикладом цього є гомофобія [1, с. 60]. Гнів і ненависть до "ненормативної" сексуальної орієнтації недаремно називаються фобією: агресивна поведінка відносно гомосексуалістів демонструє нам надзвичайну поширеність у так званий "нормативній" популяції сумнівів у власній сексуальній нормативності. Конформність – це небажання ставати дорослим [1,

с. 87], яке дозволяє неавтономному суб'єктові каналізувати страх перед можливістю власної автономії в суспільно санкціоновану і навіть інституціоналізовану форму ненависті до “чужих” взагалі – в спектрі від порівняно м'якої побутової ксенофобії до міждержавних конфліктів.

Отже, суть конформістської патології адаптації полягає в наступному. Повноцінне емоційне життя особистості неминуче повинно включати інтеграцію раннього дитячого досвіду безпорадності і подальшого досвіду слабкості, хвороби, невдач, страху. Відмова визнавати такого роду переживання в якості не лише неминучого, але і невід'ємного елемента повноцінного життєвого світу здорової особистості, веде до постійного відтворення інфантильної зради можливості справжнього автономного буття в обмін на спочатку батьківське умовне “кохання”, а пізніше – на підтримку соціальної групи. Це призводить до спустошення і десемантизації внутрішнього світу і породжує безперервне переживання страху, позбавлення від якого полягає в ототожненні з пануючими соціально нормативними вимогами, в ідентифікації з силами соціального придушення і до формування ідей маревного привласнення реальності. Місце особистості займає зібрана з продуктів різних групових ідентифікацій ідентичність, місце автономії займає конформність. Неавтономний суб'єкт продовжує шукати гратифікації своїх інфантильних бажань в актах самовідданого конформізму і виявляється не в змозі припинити вимагати такої гратифікації від тих об'єктів, які якраз і неспроможні її надати. Свідомість життєвого світу конформіста обмежена спектром товарів, що пропонуються соціальним ринком [1, с. 96], а на місце справжніх потреб і бажань приходять образи, сконструйовані соціальними маркетологами. Будь-яке інше життя, що нагадує неавтономному суб'єктові про ранній досвід безпорадності або ставить під сумнів цінність чи можливість привласнення символів соціального успіху, викликає деструктивну реакцію або психотичний зрив, заперечення, обурення або страх. Психодинамік Х.Ріхтер згадує, що канцлер Німеччини Гельмут Шмідт критикував його за твердження про те, що відкрита, чутлива і ранима особистість є багатшою і психічно здоровою, ніж міцний парубок, який здатний адаптуватися до чого завгодно[2, с.136].

Психодинамічно такий стан справ може бути пояснений захистом образу “хороших батьків”, функція якого полягає у прихованні від усвідомлення факту відсутності в досвіді взаємодії з “досить хорошими батьками”. Заперечення цього негативного дитячого досвіду, у свою чергу, дозволяє уникнути конфронтації з фактом зради власної здатності бути вільним.

А.Грюен не фокусується на детальній моделі психотерапевтичної і психокоректувальної допомоги таким людям. Його короткі клінічні віньєтки наводяться швидше як ілюстрації до діагностики, а не до терапії. Такий підхід представляється сповна зрозумілим. Насправді, оскільки йдеться про патології автономії, неможливо побудувати єдиний протокол психотерапевтичної інтервенції. Швидше, слід говорити про деякі загальні умови, пов'язані з можливістю успіху такої інтервенції. Зрозуміло, шлях до подолання патології конформності лежить через відмову від соціальної міфології сили, успіху, серйозності і реалізму, що погано був сприйнятий, і конфронтацію з дійсним досвідом емоційного життя. Тому висновок, який можна було б зробити, познайомившись з роботами А.Грюена, представляється наступним. Однією з метафор, що демонструють різноманітність форм конформності та її деструктивний потенціал, використовуваних А.Грюеном, є образ Горге Бургоського з роману Умберто Еко "Ім'я Рози". Горге, як відомо, намагається всіма силами запобігти знайомству будь-кого з другою книгою "Поетики" Арістотеля – книги, що присвячена комедії. Ніхто не може дізнатися про сміх, оскільки тоді страх, на якому, на думку Горге, тримаються благочестя і віра, буде зруйнований. Лише серйозне і трагічне може говорити істину. Тут характерним для запропонованого в романі Еко історичного періоду образом реалізується уявлення про віру не як про особисте відношення до Бога і до інших людей, а як про моральну дидактику. Пригадаємо, що перша частина "Поетики" Арістотеля присвячена трагедії, в якій досягається катарсис, і людина знов стає доброчесною, покірною, корисним членом суспільства. Жах, що переживається нею в трагічній виставі, – жах дидактичний, повчальний. Катарсис Арістотеля – зовсім не катарсис Фрейда. Страх перед покаранням за зухвалість самостійного існування змушує глядачів Арістотелевої трагедії бути конформними. Серйозний жанр трагедії не може поставити під сумнів дидактичну значущість висловлених в ній повчань. Комедія передбачає іронію, сумнів і кепкування. Якби друга частина "Поетики" стала відомою, іронія була б легітимована авторитетом Вчителя і зруйнувала б трагедійну дидактику конформності. Аби не допустити цього, чернець Горге вимушений вбивати [2, с.141].

Серйозність проблеми конформності та її можливі трагічні наслідки, про які попереджає нас Арно Грюен, таким чином, може бути подолана лише одним способом: не приймати себе дуже серйозно.

### **Список використаних джерел**

1. Gruen A. The betrayal of the Self: the Fear of Autonomy in Men and Women. Human development Books, Berkeley, 2007.
2. Gruen A. The insanity of Normality: Toward Understanding Human Destructiveness. Human Development Books, Berkeley, 2007.
3. Gruen A. The Need to Punish: The Political Consequences of Identifying with the Aggressor//The Journal of Psychohistory, Vol. 27, No 2, Fall 1999.

Arno Gruen's psychodynamics main topics are reviewed and dealt with in the paper. The mechanisms of conformity are discussed, the experiences leading to the betrayal of the Self are explained. The relation of conformity to aggression and destructiveness is examined. The review is followed with an integral model of the psychopathological picture of conformist consciousness, and possible requirements for a successful intervention are suggested.

**Keywords:** psychodynamics, conformity, autonomy, aggression.

*Отримано: 7.02.2010*

**УДК 378.011.3 (477.43) "1918/1920":159.9**

*О.А.Чеканська*

## **Цінність психолого-педагогічних поглядів Л.Т. Білецького у Кам'янець-Подільському державному українському університеті (1918–1920 рр.)**

У статті розглядається наукова діяльність Л.Т. Білецького, спрямована на вивчення проблеми становлення та розвитку психологічної і педагогічної науки, в контексті діяльності Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918-1921 рр.).

**Ключові слова:** історія психології, педагогіка, Л.Т. Білецький, розвиток особистості, Поділля.

В статье рассматривается научная деятельность Л.Т. Билецкого направленная на решение проблемы становления и развития психологической и педагогической науки, в контексте деятельности Каменец-Подольского государственного украинского университета (1918-1921 гг.).

**Ключевые слова:** история психологии, педагогика, Л.Т. Билецкий, развитие личности, Подолье.

Дослідження становлення та розвитку наукових знань базується на національному, суспільно-історичному ґрунті, на конкретних історичних прикладах, подіях, фактах, біографіях людей – творців науки. Саме життєпис особистості, в якому розкрито її різноманітні позитивні якості, мотивація поступків, суть, мета і досягнення творчої діяльності, мають найбільшу цінність і вплив на формування вагомих світоглядів, ознайомлення та внесення нових надбань у загальнонаукову справу.

Вагомим внеском до історії подільської науки початку ХХ століття необхідно віднести заснування та діяльність Кам'янець-Подільського державного українського університету (1918-1921 рр.) (КПДУУ), як одного із найбільших культурно-освітніх досягнень не лише Поділля, а й всієї України [2, с. 13-15].

До подільських науковців (І. Огієнка, С. Балея, В. Зеньковського, С. Русової та ін. ), які активно сприяли розвитку психологічної та педагогічної думки на ниві Кам'янець-Подільського державного українського університету, необхідно віднести і Леоніда Тимофійовича Білецького [3, с. 170].

Педагог, філософ, вчений-літературознавець, громадський і політичний діяч Л.Т. Білецький, народився 5 травня 1882 р. в с. Литвинівці Липовецького повіту Київської губернії в селянській родині. Початкову освіту здобув у двокласній народній школі в с. Краснопілці Уманського повіту, а після її закінчення вступив до Петербурзької середньої механіко-технічної школи. У 1907 р. успішно склав іспити на атестат зрілості за курс Другої Київської класичної гімназії і вступив на фізико-математичний факультет університету св. Володимира. На цій спеціальності навчався недовго і в 1908 році перевів на історико-філологічний факультет того ж навчального закладу [2, с. 248].

З 1909 р. Л.Т. Білецький з великим завзяттям працює в семінарах відомого російського літературознавця В. Перетця та професора А. Лободи. Саме тут упродовж 1910-1912 рр. студент захопився студіями з нової російської і української літератури та народної поезії. Разом з іншими студентами-філологами, які групувалися навколо В. Перетця, брав участь у наукових екскурсіях до Петербурга, Москви, Вільно, Ніжина, Катеринослава та інших міст [5, с. 3].

Закінчивши у 1913 році Київський університет золотим медалістом, Л.Т. Білецький отримав рекомендацію і був залишений при закладі професорським стипендіатом для підготовки до

викладацької роботи і отримання вченого ступеня. Ґрунтовно студіюючи програму підготовки магістранта, Л.Т. Білецький навесні 1918 р. успішно склав магістерські іспити, які давали йому право провадити викладацьку роботу у вищій школі на посаді приват-доцента [1, с. 4].

Розв'язуючи кадрову проблему, яка на той час для Кам'янець-Подільського була дуже гострою, Міністр освіти і мистецтва М.П. Василенко та І.І. Огієнко підбирали здібних молодих науковців, які володіли українською літературною мовою. Саме тоді в поле їх зору і потрапив Л.Т. Білецький, який щиро прагнув до самореалізації і служіння національній справі у рідній вищій школі. Цілком ймовірно, що на роботу до КПДУУ Леоніда Тимофійовича рекомендував В. Перетц, серед відомих учнів якого був також І.І. Огієнко. Офіційне призначення Л.Т. Білецького відбулося, за одними даними, 27 серпня, за іншими – 12 жовтня 1918 р. Він зайняв посаду приват-доцента по кафедрі української літератури і отримав доручення викладати обов'язковий навчальний курс (як справжній професор) [3, с. 171].

Починаючи з 1919 року Л.Т. Білецький прочитав у КПДУУ курс лекцій з педагогіки та психології. Конспект лекцій, який зберігається у Державному архіві Хмельницької області, дає можливість нам простежити стан та розвиток психолого-педагогічних поглядів, що були відомі на початку ХХ століття на Поділлі [4].

Білецький Л.Т. у своїх лекціях з психології подавав накопичені наукові досягнення, які існували на той час. Зокрема, він звертався до фактів психології в рамках філософських вчень. Вивчав Августина: записки психологізму, де відзначав, що психологізм найбільше проявився у вченні про час, сутність, що не може існувати без душі, яка пам'ятає, чекає, споглядає дійсність. Важливим філософським досягненням Августина відзначалося висвітлення проблеми реальної динаміки конкретного людського життя на противагу конкретній історії суспільства. У трактаті "Сповідь", де зображується становлення особистості, розглядаючи людину від появи немовляти до особи, що самоусвідомлює себе християнином, Августин створив першу філософську теорію, де досліджувався психологічний бік життя [4, арк. 15].

Л.Т. Білецький простежує також довготривалий процес відокремлення психології у самостійну науку, звертаючись до Канта, який заперечує психологію і відірвав її від філософії, до Фриза, який знову повернувся до думки поєднання психології та філософії. Герbart усвідомлював, що вся природна свідомість заснована на математиці, засновував і психологію на математиці. Фелнер розвинув послідовність про взаємодію психології і природознавства. Л.Т. Бі-



лецький, відзначав погляди Гуссерля: “Філософська дисципліна або філософська психологія з одного боку і природна наукова психологія з іншого боку. Об’єкт повинен бути звільнений від усього того, що знаходиться в тому, що спостерігає. Це означив “вид”: 1) перша яскрава ознака спостереження – розрив між об’єктом і суб’єктом; 2) Спостерігач спостерігає природу з зовнішнього боку. Гуссерль вважав, що головне завдання він визначив вже в першій книзі – “Філософія арифметики” (1891). Два основних предмети його інтересу, математика та формальна логіка, з одного боку, і психологія – з іншого, вперше з’єдналися в цій роботі” [4, арк. 9]. За Мюнстербергом Л.Т. Білецький зазначає: “Потрібно розрізнати психологію і філософію. Перша досліджує явища безстрасно, а філософія – світогляд. Психологія абстрагує зсередини життя один момент. Психолог ставить своїм завданням вивчати інтенсивність напруженого психологічного життя її кількісної сторони. Зароджується психологічний атомізм” [4, арк. 7]. Л.Т. Білецький зауважує, що завдання філософського дослідження укладають творчість людської особистості. Це психологія, головним чином, досліджує питання про волю, почуття і думки. Завдання педагога – розбудити творчу особистість в дитині. Мюрцбургська психологічна школа досліджує особистість. З найбільшою яскравістю ця психологія творчої особистості прищепилася у Франції [4, арк. 9-10; 7].

Л.Т. Білецький стверджував, що педагогіка базується на природничо-науковій базі психології. Але вона розриває людину від дійсного життя. Звідси була спроба створити психологію, яка досліджувала б психологічну життєдіяльність людини в цілому. Це досліджувала філософія. Психологія досліджувала людську особистість, і те, наскільки якісно вона проявляється [4, арк. 9].

Педагогічний матеріал Л.Т. Білецький подавав на прикладі західноєвропейських країн. Він вважав, що англійська школа краще в методичному змісті, німецька краще в кількісному. Висвітлюючи напрямки, які помічалися на той час, надавав перевагу гербартіанському, як одній з істотніших та більш досконалих шкіл. Школа Герbart або так званий “герbartіанський” напрямок у науковій педагогіці, Л.Т. Білецький відзначав, що існує до цього часу і звертаючись до нього, він зосереджував увагу на психолого-педагогічні ідеї Герbartа про чотириступінчасту структуру уроку, виховне навчання, систему розвивальних вправ. А саме, чотири стадії уроку: введення нового матеріалу, установлення зв’язку між новим і старим матеріалом, узагальнення і формулювання висновків, застосування вивченого матеріалу на практиці. Теорії видів навчання: описова (має на меті виявити досвід дитини, доповнити

його за допомогою образної розповіді вчителя, наочних засобів, заучування матеріалу напам'ять), аналітичне (має завданням поділ навчального матеріалу на складники і надання уяві учнів певної системи), синтетичне (узагальнення, синтез існуючого в свідомості відокремленого, зведення його до системи). Процес навчання має забезпечувати єдність трьох способів навчання. Ставлячи вище за все розвиток мислення учнів, відводив головне місце в навчальному процесі стародавнім мовам і математиці. Герbart намагався теоретично обґрунтувати педагогіку, вважаючи, що філософія вказує мету виховання, а психологія – шляхи до цієї мети. Визначаючи основну мету виховання дітей як гармонію волі з естетичними ідеями і вироблення багатостороннього інтересу, накреслив основні шляхи і засоби її досягнення: виховуючи навчання, керування людьми і моральне виховання [4, арк. 2-3; 7].

Ідея виховуючого навчання Герbartа, яка відзначає Л.Т. Білецький, містить шість видів багатостороннього інтересу: емпіричного – до навколишнього світу; спекулятивного – до речей і явищ; естетичного – до прекрасного; симпатичного – до близьких; соціального – до всіх людей; релігійного – служіння релігії “найвищому духові”. Для задоволення багатостороннього інтересу необхідно відповідно проводити навчання: розвивати уяву, пам'ять, логічне мислення, пробуджувати інтерес до знань, збагачувати різними уявленнями. Система морального виховання Герbartа ґрунтується на п'яти моральних ідеях: ідея внутрішньої волі (робить людину цільною, без “душевного розладу”); ідея вдосконалювання (поєднує силу й енергію волі і забезпечує “внутрішню гармонію” людини); ідея приязні (сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших); ідея права (має вирішальне значення у розв'язуванні конфліктів між волею людей); ідея справедливості (визначає нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила). На думку педагога, той, хто виховується на основі цих ідей, ніколи не вступатиме в конфлікт із середовищем [4, арк. 3-5; 7].

Л.Т. Білецький акцентуючи увагу на тому, що однозначних відповідей від педагогіки не можна отримати, оскільки вона – наука молода, він звертався до вирішення питань, а саме: кому має належати вплив на школу і як це буде сприяти розвитку особистості. По-перше, він відзначив про величезний контингент, який стоїть за те, щоб школу передати церкві і нелегально здійснювати контроль. Це допоможе формувати світогляд у вихованців та сприятиме моральному їх розвитку. Другий варіант – це школа державі, яка висувалась другою вимогою. На прикладі німців показав, що

провідною у них є думка, де школа має належати державі і при цьому, кожна політична партія тягне школу в свої руки. Товариство Геккеля це підтримує та пропагує, і на думку Л.Т. Білецького – це панська точка зору. Третя група вважала, що школа повинна регулюватися сільською та громадською громадами і це сприятиме рівновазі між формами правління. Менша група людей і почасти в Росії – школа повинна бути віддана під контроль сім'ї (Москва). Це, на думку представників, сприятиме вихованню того, що прагнуть побачити батьки. В останні роки була виставлена ще одна вимога, до якої схилився Л.Т. Білецький, – школа повинна належати самій дитині, бо в пору дитячого життя школа забирає частину дитинства для життя вже дорослої людини, бо для одного справжня школа не тільки світле, а потрібне подання цього напрямку. Наполягали на тому, щоб створити школу, як щось світле у дитячому житті. У Німеччині школа, була не така радикальна, як російська школа, яка дійсно йшла за дитиною, відроджуючи виховні ідеї Л. Толстого. Ідея ця, на думку О. Музиченко, цілком здорова. Ця точка зору притаманна педагогам та психологам початку ХХ ст. [4, арк. 3; 6].

Через педагогіку вчений досліджував духовність, а її базовим поняттям – виховання. Тому розвиток духовної сфери здійснювалося через виховання. Л.Т. Білецький, цитуючи відомого педагога О.Музиченка, відзначав: “Виховувати, як вважає педагог, – означає впливати головним чином на характер людини. Якщо людина енергійно діє і в діях її є єдність, визначеність і стійкість у вчинках, ... тоді ми кажемо, що у такої людини є характер”. Як бачимо, з характером у людини поєднується вміння діяти. Чим енергійніше і самостійніше діє людина, тим сильнішим потрібно назвати її характер. Тому виховати означає “зробити волю сильною і розвиненою”. І школа знайшла “особливий засіб” розвивати волю. Школа помітила, що деколи у людини є знання, уміння, але діяти, проявляти волю вона не може тому, що в неї немає ніякого інтересу. “Інтерес є тим містком, який веде людину від бажання до дії, тобто до виявлення волі”. Узагальнюючи свої думки про характер, волю і інтерес, О.Музиченко підкреслював, що “виховувати – означає виробляти характер, а це означає загартовувати волю: цього можна досягти, головним чином, за допомогою розвитку інтересу в учня”, тому, виходячи з цього, виховання визначається як розвиток інтересу [4, арк. 3-4; 6].

Головний педагогічний елемент шкільної діяльності на початку ХХ ст. був спрямований на легкість і цікавість матеріалу для запам'ятання (лабораторний метод) та сприяння розвитку творчого потенціалу, для якого потрібно застосовувати педагогічний талант (генетичний метод). За Л.Т. Білецьким: 1) вимога не обтяжувати

пам'ять сирим матеріалом. Оскільки це заважає дитині аналізувати та практично використовувати засвоєний матеріал. Дитина лише формально запам'ятовує інформацію, яку може потім відтворити, а не практично оперувати поняттями та термінами; 2) “відчуження школи, то життю на благо”. Шкільні знання та уміння мають бути розмежовані; 3) вимога – назад до природи, осягати природу, спостерігати, навчати дитину та розвивати те, що властиве їй природі. Потрібно наблизити дитину ближче до мистецтва: дозволити їй займатися художньою роботою. Потрібно більше змушувати, також до трудової діяльності, що допоможе забезпечити розвиток цілісної особистості. Адже мистецтво розвиває естетичні почуття та вміння цінувати красу, а трудова школа спрямовує особистість у світ праці та здобування різних практичних і теоретичних навичок [4, арк. 3].

На думку вченого, боротьба за школу взагалі боротьба соціальна, бо виходить за рамки боротьби педагогічної. Його гаслом було: “Для блага народу. Перша соціальна вимога, щоб все або через народну школу. Друга соціальна вимога – єдина в розумінні викладання школа” [4, арк. 2-3]. Загострював увагу на обов'язкові школи для відсталих та особливі притулки для етично зіпсованих. На питання про вміння навчити та розвивати дітей, він зауважував, що діти – це не ваза, яку потрібно наповнити, а вогнище, яке треба запалити [4, арк. 5].

Л.Т. Білецький подав систему педагогіки, яка складалася з практичної педагогіки і теоретичної, тобто системи: запитання – відповідь. Практична педагогіка розбирала два питання: 1) в якій формі здійснювати вплив на дітей і 2) які форми використовувати для навчання дітей, а саме, де діти живуть і виховуються, влаштування їх і організація школи, зовнішнє обладнання школи (школоведення). Вчені даного напрямку вважали, що форми та обладнання, де знаходяться діти, впливають на успішність процесу навчання [4, арк. 5-7].

Розрізняли питання, які вирішувалися на ґрунті теоретичної педагогіки: про мету виховання та засоби виховання. У зміст виховання входить і навчання, і вплив на характер, мета – телеологія і засіб методології. Мета вирішується етикою, методологія – психологією. Засоби виховання діляться на засоби навчання та керівництва дітьми або у вузькому сенсі виховання. Під дидактикою розуміли теорію навчання дітей. Вона поділялася на дидактику загальну і приватну. Наочне уявлення по-різному розумілося у кожній галузі. Під наочним, розумілося кожне творіння, фантазія, яка представляє невидимий їм предмет, але щоб кожен пережив, уявивши собі чітко предмет, бо це є в самостійному відтворенні. Загальна дидактика вирішує мету навчання і засоби навчання, через

вибір матеріалу, об'єднання цього матеріалу, співвідношення предметів між собою або у відповідності, обґрунтування теорією, методичною обробкою [4, арк. 8].

Л.Т. Білецький подає цікавий матеріал впливу школи на розвиток особистості на прикладі англійської школи, у якій враховували: 1) силу, 2) мистецтво і 3) старанність. А під силою розуміли нервову систему людини, її особисте здоров'я. Під мистецтвом – уміння використати творчий потенціал у своїй праці та силу, що залежить від навчання і виховання (освіти). Під старанністю розумілася глибока сумлінність людини в практичній діяльності, яка залежить від оздоровлення сім'ї та від оздоровлення школи. Реформа сім'ї вимагає реформу дошкільного виховання. У цій схемі величезна кількість факторів – або пов'язана зі школою, або шляхом залежить від школи. Ця реформа мала на меті покращити дошкільну освіту, насамперед, в якісному плані. Цю педагогіку називали андрагогікою – наука, яка цілком керує дорослими, або педагогіка дорослих, що займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих, а також зливається з внутрішньою політикою держави [4, арк. 8-9].

Л.Т. Білецький стверджував, якщо сім'я буде внутрішньо сильною та стійкою структурою, то і держава буде твердою. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності. Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвиненої особистості, сім'я, як і школа, здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання. Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя [4, арк. 9; 6].

Сімейне виховання має свою бібліографію. Л.Т. Білецький пропонує: Ковалевського “Про доступ”, Друммонда “Вступ до вивчення дитини”, Чемберлена “Дитя”, Болдвіна “Духовний розвиток дитини у зв'язку з розвитком рас”, Лесгафта “Вказівки до сімейного виховання”, Гундобіна (на кшталт лікарського радника, але зачіпає і сімейне виховання) [4, арк. 3].

Мета виховання, на думку Л.Т. Білецького, – це творення цілісної людини, тобто характеру засобом впливу на фізику і на волю. Вся система розбивається на 2 практичні і 2 теоретичні частини: 1) яка форма, 2) як обладнана форма, 3) мета виховання, 4) кошти виховання (це визначає області дисципліни). Дві форми виховання: домашнє (одна особа) і масове виховання (багатьох). Домашнє – теорія сімейного виховання (у формі сімейної обстановки) [4, арк. 5].

Питання виховання мас ширше і це виховання ділиться на дві форми: закриті навчальні заклади і відкриті навчальні заклади (гімназії). Коль де Рот, школа Левитської (Царське село), школа-інтернат на лоні природи під Москвою – це закриті школи, для яких існує особлива теорія. Між сімейною і закритою формою виховання потрібен міст: дається кожному вчителю 9 чоловік дітей різного віку і утворюється шкала на зразок родини. Це змінить правильне рішення цього питання. У цій теорії є 9 глав: 1) інститут, 2) виховні і духовні училища, 3) сирітські будинки, 4) виправні навчальні заклади, 5) недіездатні, 6) ідіоти, 7) німі і глухо-сліпі, 8) каліки і 9) для епілептиків. Існують військові навчальні заклади [4, арк. 7-9].

Л.Т. Білецький доводив, що необхідно педагогіці й психології виокремити місце серед навчальних дисциплін. Відлунням іноземної суперечки в педагогіці є російська брошура Волковича “Педагогіка як наука перед судом її супротивників”. Цінність її в тому, що вона відповідає на питання педагогіки у широкому та вузькому сенсі, визначає умови науковості дисципліни. Визначилась педагогіка у вузькому сенсі за схемою Райна. Педагогіка поділяється на дві головні половини: історія педагогічних учинь і система педагогіки. Л.Т. Білецький подавав таку бібліографію з історії педагогіки, яка включала історію шкіл і регулюючі закони, або історію педагогічних закладів, а також історію педагогічних ідей, або історію педагогічної думки, або історію педагогічних теорій. Для ознайомлення з історією педагогічних теорій він рекомендував зарубіжних авторів. Історію педагогічної думки Л.Т. Білецький відзначив у таких працях: книга Паульсена “Історія народної освіти в Німеччині”, де зосереджував увагу на питання цієї праці про майбутнє школи Раумер, Мадзолевський і Шмідт “Історія педагогіки”, Квік “Реформатори в педагогіці”, Компоре “Критична історія”, Монро “Історія індивідуальна” [4, арк. 5]. Цитуючи відомого німецького вченого К. Шмідта, Л.Т. Білецький говорив: “Лише той в змозі зрозуміти істину сучасної науки, хто сам вжився в історію науки. Вона вчить бути об’єктивним, правильно оцінювати думки, що циркулюють в літературі. Вона допомагає усвідомлювати, що багато з того, що приймається тим чи іншим дослідником за своє нове, оригінальне

творіння, давно вже існувало раніше і робилося часом чи намічалось ще вірніше і краще, ніж сьогодні, чи, навпаки, визнане неправильним, давно засуджене багаторічним досвідом. Відсутністю твердих знань з історії науки можна пояснити немало помилок в діяльності практиків і вчених” [4, арк. 7-9].

Отже, науково-теоретичний аналіз дослідження практичної діяльності Л.Т. Білецького свідчить про цінність наукового матеріалу ученого, який дозволяє простежити і дає можливість усвідомити труднощі виникнення передової психолого-педагогічної думки, а також використання їх у процесі вироблення цілісної української, зокрема подільської науки.

### Список використаних джерел

1. Бібліотека Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету // Свято Поділля: Видання Подільського Українського товариства “Просвіта”. – 1918. – 22 жовтня. – 8 с.
2. Завальнюк О.М. Кам'янець-Подільський національний університет (1918-2008 рр.): Історичний нарис / О.М. Завальнюк, О.Б. Комарніцький. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – 296 с.
3. Завальнюк О.М. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (1918-2009 рр.): Історичний нарис / О.М. Завальнюк, О.Б. Комарніцький. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 388 с.
4. Лекции по педагогике и психологии Л.Т. Белецкого // Державний архів Хмельницької області. – Ф. 582. – Оп. 1. – Спр. 50. – 16 арк.
5. Мандрика М.І. Леонід Білецький. – К.: Вінніпег, 1957. – С. 3.
6. Прищак М.Д. Поняття духовності в педагогічній спадщині О.Ф. Музиченка // Гуманізм та освіта. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця: УНІВЕРСУМ, 2006. – Т. I. – С. 133-115.
7. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007. – 832 с.

Scientific activity of L.T. Biletsky is examined in the article, it is directed on the study of problem of becoming and development of psychological and pedagogical science, in the context of activity of Kamyanets-Podilskiy state Ukrainian university (1918-1921).

**Keywords:** history of psychology, pedagogics, L.T. Biletsky, development of personality, Podillya.

*Отримано: 14.03.2010*

## **Глибинні мотиви фінансової поведінки особистості: теоретичне вивчення феномена**

У статті розглядаються ключові теоретичні розробки вивчення фінансової поведінки особистості. Наведено різні стратегії поведінки людини стосовно грошей. Аналізуються основні аспекти глибинної мотивації фінансової поведінки особистості. Виділяється чотири мотиви такої поведінки: відчуття безпеки, прагнення влади, прагнення любові та прагнення свободи.

**Ключові слова:** фінансова поведінка, гроші, гедоністична спрямованість, накопичення, борги, ієрархія накопичувальних виборів, стратегії витрачання, глибинні мотиви фінансової поведінки, типи фінансової поведінки, установки щодо грошей.

В статті рассматриваются ключевые теоретические разработки изучения финансового поведения личности. Приведены примеры разных стратегий поведения человека с деньгами. Анализируются основные аспекты глубинной мотивации финансового поведения личности. Выделено четыре мотива такого поведения: безопасность, власть, любовь и свобода.

**Ключевые слова:** финансовое поведение, деньги, гедонистическая направленность, долги, иерархия накопительных выборов, стратегии растрат, глубинные мотивы финансового поведения, типы финансового поведения, установки относительно денег.

### **Постановка проблеми:**

В умовах демократичного суспільства, в якому всі ми опинились, питання фінансової поведінки особистості як такої є все ще новими. А в світлі нашого минулого, сповненого трагічних обмежень і несвободи, дана проблематика набуває надзвичайного значення. Адже, досить неочікувано отримавши свободу, ми ще не навчилися добре нею управляти. Дослідженню фінансової складової життєдіяльності особистості, в психології, присвячено критично мало праць. Постановка даного кола питань та їх однакова проблематизація видається дуже доцільною та вчасною.

**Мета дослідження** полягає у визначенні особливостей фінансової поведінки особистості, дослідженні основних теоретичних напрямків, в рамках яких вона вивчалась, та вивченні глибинних мотивів такої поведінки.



“Гроші – один із знакових набутків людства. В них прихована величезна сила, що зачаровує та заворює людей. Заради них людина працює та страждає, вигадуючи витончені чесні та нечесні способи їх отримання та способи позбутися їх” [1].

Можемо констатувати, що для суспільства постмодерну, характерне посилення гедоністичної спрямованості моделей споживацької поведінки. Як зазначає Х. Ортега-і-Гасет: “Звичайна людина вважає життя легким, багатим, позбавленим обмежень, а “завтра” ще багатшим і щасливішим” [2, с. 15]. Вона “просякнута почуттям влади й тріумфу”. По суті, це позиція розпеченої дитини, яка у дорослих людей виявляється як тип “самовдоволеного панича” – людини, яка прийшла у світ, щоб робити те, що їй заманеться. Щедроти та переваги цивілізації така людина сприймає не як плоди важкої та виснажливої праці, непересічних творчих здібностей та самопожертви, а як природну даність [2, с. 8 – 63].

На противагу позиціям Х. Ортега-і-Гасета, Р. Інгалгарт відстоює точку зору, згідно з якою наразі відбувається зміна матеріалістичної мотивації на постматеріалістичну. Він припускає, що при переході суспільства від індустріального до постіндустріального ладу відбувається поступова зміна ціннісних орієнтирів у ставленні до стандартів споживання людей. З точки зору вченого економічні критерії, що превалювали в модерністську добу замінюються розумінням сенсу буття як такого [3, с. 83 – 96].

Позиція психоаналітиків щодо мотивації фінансової поведінки людини ближче все ж до Ортега-і-Гасетової, ніж до Інгалгартової [4].

Першим, хто звернув увагу на мотивацію фінансової поведінки особистості був Зігмунд Фройд. Як і більшість концептів своєї теорії і особливості стосунків з грошима особистості у зрілому віці, він базував на палітрі дитячих бажань. В своїй праці “Характер та анальний еротизм”, він зазначає: “Щастя – це відкладена реалізація інфантильного бажання. Ось чому багатство приносить так мало щастя: гроші не можуть бути об’єктом бажання немовляти” [5, с. 5].

Думки З. Фрейда розвинув його послідовник Ш. Фаренці. Процес розвитку цього потягу в онтогенезі, він вкладав у час, коли малюк отримує задоволення від грязюки та екскрементів, до любові до грошей.

Згідно теорії психоаналізу, всі діти відчувають задоволення при дефекації. Приблизно у віці двох років батьки починають привчати дітей до горщика. Дана практика проводиться в два способи: або через заохочення та ентузіазм в процесі дефекації дитини, або через покарання, погрози та насилля, коли він відмовляється це зробити.

Призвичаєння до горщика співпадає зі стадією розвитку дитини, коли вона бореться за автономію та незалежність. Часто даний процес стає причиною конфлікту між батьками та дітьми.

В результаті стосунків з батьками і того способу, який вони обирають у привчанні дитини до горщика формується і ставлення дитини до грошей, відтак, формується її фінансова поведінка. Так, діти, яких постійно хвалили за успішне випороження, ставились до цього процесу як до свята та подарунка дитини їм (власне єдиний подарунок, який дитина, на даному етапі може дати батькам), коли виростають, із задоволенням витрачають гроші та роблять подарунки. Ті ж діти, які відмовлялись це зробити і їх так чи інакше примушували – в результаті мають складності у розлученні з грошима, вони можуть нераціонально утримувати гроші, занадто триматися за них, бути скупими [5, с. 3 – 9].

Жадібна до грошей людина, розглядається як відображення дитячої відмови від дефекації при наказі батьків. Людина ж, яка легко, а часом і бездумно, витрачає гроші, нагадує дитину, яка прагне до схвалення батьками її “подарунків”.

П. Лант та С. Лівінгстоун досліджували фінансову поведінку особистості за таким критерієм, як наявність чи відсутність накопичень і боргів. Вони виявили, що люди, які схильні накопичувати гроші відрізняються від тих, яким це не властиво за деякими соціально-психологічними параметрами, серед них: схильність брати відповідальність на себе, використовувати соціальну підтримку (обговорення питань, пов’язаних з грошима, з родичами та друзями), а також провадити жорстку та чітку політику в управлінні власними фінансовими ресурсами [6].

Крім іншого, з грошима дуже часто пов’язується почуття вини. Це почуття запускається внаслідок того, що пуританські переконання тлінності земного буття та недостойності матеріальних цінностей, порівняно з цінностями вічного та духовного, все ще надзвичайно живі. Подібні переконання, які виражаються в поведінці покірності, скромності, невибагливості примушують людей відчувати вину не за накопичення, а за витрату грошей.

Відчуття вини, в свою чергу, може провокувати депресію, недовіру і навіть відразу до себе. Психоаналітики навіть наводять приклади клінічних випадків страху багатства у пацієнтів. Основа такого страху, як не парадоксально, – втрата контролю. Гроші, точніше їх кількість, контролюють людину, вони диктують, де їй жити і з ким спілкуватись, вони обмежують соціальну активність так само, як і сприяють їй. А якщо грошей занадто багато, смисл в особливо прискіпливому їх контролі зникає. Тому, багата людина легко може втратити контроль над собою. Відповідно, людина втрачає і відчуття безпеки, адже збереження контролю над зовнішніми обставинами та над власними емоціями, зберігає таку ілюзію.

З точки зору психоаналізу, нездатність швидких багатіїв справитись зі своїм багатством пояснюється втратою самодисципліни. Адже індивід, у якого навички самоконтролю та самообмеження не сформовані, потребує зовнішніх обмежень, які забезпечують йому відчуття безпеки.

Особливості фінансової поведінки особистості вивчались також і в рамках біхевіористської традиції. Так В. Скіннер, позиціонував гроші як умовне підкріплення поведінки особистості. Ґрунтуючись на цих позиціях, було проведено ряд експериментів на тваринах. В результаті встановлено, що криси та примати доволі швидко навчались реагувати на фішки чи інші заохочення, які можна було обміняти на будь-яку їжу. Така поведінка у тварин видалася В. Скіннеру надзвичайно схожою на людську і він зробив висновок, що гроші – це, всього-на-всього, узагальнене умовне підкріплення, пов'язане з великою кількістю товарів і послуг, які можуть виступати в якості безумовного підкріплення [4].

А. Ліндквіст ґрунтував своє дослідження на основі ієрархії накопичувальних виборів, аналогічній піраміді А. Маслоу. Базисною потребою стало управління запасами наявних грошей для підтримки процесу споживання. Другу сходинку посіла потреба створення більш довготривалого запасу грошей на випадок непередбачуваних обставин. На наступному рівні індивід займається створенням фінансового резерву задля значних витрат, наприклад придбання нерухомості. Завершує піраміду управління портфелем накопичених активів [7].

Як щось конкретне та кількісно вимірюване, гроші, можуть маскувати конфлікти та проблеми психологічної природи. Суперечки через гроші, прибутки, витрати, пріоритети в придбаннях виступають захисним бар'єром від глибинних тривог, страхів, відчуття самотності, різного роду комплексів. Суперечки та конфлікти через гроші – часто є просто відвідним клапаном для негативних емоцій та проблем, особливо тих, які не допускаються до усвідомлення, щоб не обмірковувати та не обговорювати їх [8].

Тому, постає питання мотиваційної складової фінансової поведінки.

Найбільш популярною теорією глибинної мотивації фінансової поведінки особистості є теорія, викладена Х. Голдберг та Р. Льюїс [9]. Вчені виділяють чотири мотиви фінансової поведінки:

#### 1. Відчуття безпеки.

Результати дослідження дуже багатих американців, які самі заробили свої капітали, показали, що в ранньому дитинстві вони набагато частіше, ніж інші люди отримували різного роду психологічні травми, наприклад, то розлучення батьків, смерть одного з них і т. п.

Ймовірно, що в дорослому віці ці люди обирають єдиний для себе спосіб захисту та отримання цілковитої безпеки, тобто накопичення капіталу.

Але, парадоксальним чином, намагаючись за допомогою грошей купити собі безпеку, вони часто отримують відчуття самотності. Відгороджуючись за допомогою свого капіталу від небезпек зовнішнього світу, вони влаштовують довкола себе емоційну стіну. В таких людей часто розвиваються параноїчні тенденції: вони бояться всього, що може вплинути на їх капітал (тобто безпеку) – крадії, вороги, фінансові катаклізми, – і всіляко намагаються уникнути цього. Отже, стіна безупинно збільшується. Вся трагічність ситуації, в якій опиняється дана категорія людей, полягає в тому, що на підсвідомо-емоційному рівні вони, в силу досвіду свого дитячого віку, не здатні зрозуміти, що справжнє відчуття безпеки можуть створити лише інші люди і теплі та емоційно насичені стосунки з ними.

Зданими Х. Голдберга та Р. Льюїса добре співставляється теорія типів фінансової поведінки Н. Формана [10]. Він виокремлює наступні типи людей, для яких гроші є символом відчуття безпеки:

- *Скупар* – для даного типу людей економія грошей є цінністю сама по собі. Вони обмежують себе буквально у всьому і сам цей процес, незважаючи на кількість заощаджень, дарує їм відчуття безпеки. Багато хто з них може навіть захворіти, відмовляючи собі в достойному харчуванні, теплі чи освітленні.

- *Подвижник*. Дана категорія людей теж бережлива, але їх особливістю є те, що особливе задоволення вони знаходять у самозреченні та показній бідності. Ці люди можуть навіть витратити невелику кількість грошей на інших, щоб підкреслити власне мучеництво. З точки зору психоаналізу, така поведінка покликана приховувати стидкі емоції заздрощів і ворожості у відношенні до багатших.

- *Мисливець за знижками*, не розлучається з грошима до тих пір, поки ситуація не виявиться “ідеальною” і лише тоді може дозволити собі їх витратити. Найбільший інтерес для нього в тому, щоб всі перехитрити: і продавців, і тих, хто купує товар за повну вартість. Відчуття тріумфу часто компенсує нерациональність придбання речі, яка насправді зовсім і не потрібна.

- *Колекціонер-фанатик*. Навіжені колекціонери можуть збирати найрізноманітніші речі, багато з яких не мають ніякої цінності. Володіння матеріальними предметами підміняє спілкування з людьми та відчуття причетності. Колекція надає смислу їх життю та рятує від самотності. Адже предмети не просять і не вимагають.

## 2. Прагнення влади.

Для людей, у яких домінує дана мотивація, гроші – це влада, якої вони не мали в дитинстві, наслідок переборення бар'єра між собою та світом, що загрожує.

Завдяки грошам можна купити лояльність ворогів та розчистити собі шлях. Гроші та владу, яку вони дають, психоаналітики розглядають як спробу регресу до інфантильної стадії, коли дитина вважає себе всемогутньою.

В дитинстві дана категорія людей, в силу різних причин, частіше відчуває гнів, ніж страх. Ця емоція домінує в них і в зрілому віці. Жертви властолюбців відчувають себе безпомічними та незахищеними, самі ж суб'єкти такої агресії отримують відчуття власної недоступності, а відтак і безпеки. Серед причин, які призводять до такого виду фінансової поведінки можемо вважати систематичне насилля, яке коїлось над дитиною в ранньому віці. Саме задля того, щоб компенсувати власну "вивчену" малу значущість та нікчемність і довести собі та оточуючим, а насамперед, тому, хто кривдив дитину, ці люди всіляко намагаються піднятися над іншими, підкорити собі їх усіма доступними засобами.

Серед людей, які прагнуть до влади за допомогою грошей, виокремлюють такі типи:

- *Маніпулятор*. Маніпулювання людьми дозволяє їм відчувати себе менш безпомічними та фрустрованими. Багато з них ведуть насичене життя, але, з часом, їхня енергія знижується через постійне приниження оточуючих та зневагу до них. Їх завжди чекає розчарування.

- *Імперіалісти* справляють враження незалежних та впевнених у власних силах людей. Пригнічуючи власну залежність від інших людей, вони намагаються зробити інших залежними від себе. Багато з них, в кінці-кінців, залишаються самотніми та ізольованими, особливо в старості.

- *Хрещений батько*. Люди, які належать до даного типу використовують гроші задля хабарів та контролю, забезпечуючи собі відчуття зверхності. За цією потребою в публічній повазі, приходять гнів і підвищена чутливість до приниження, на яке вони, зазвичай, надто емоційно реагують. Купуючи собі вірність та відданість, вони залучають собі в прихильники лише людей слабких та беззахисних, пригнічуючи їхню ініціативу та незалежність. Зустрічей із людьми сильними вони намагаються уникати.

### 3. Прагнення любові.

Гроші часто використовують задля того, щоб купити відданість, прихильність, самоповагу. Дана категорія людей через подарунок підмінює поняття любові. Вважаючи, що як в основі першого так і в основі другого лежить принцип взаємності і тому вони тотожні, вони забувають, що любов набагато більше.

Можливо, батьки цих людей так само обдаровували їх не тому, що любили, а замість любові. Оскільки, в дитинстві вони не отримали

досвіду безкорисної любові, вони змушені купувати, продавати чи красти любов.

- *Купці любові*. Багато людей намагаються купити любов і повагу. До таких можна віднести тих, хто відвідує проститутток, вносить щедрі благодійні пожертви, одаряє дітей. Такі люди відчувають себе нелюбимими та намагаються уникнути відчуття знехтуваності та нікчемності, догоджаючи іншим власною щедрістю. Їм буває важко приймати любов у відповідь, що робить досвід істинної близькості майже неможливим.

- *Продавці любові* обіцяють іншим любов, прихильність та ласку, яка лестить їх самолюбству. Вони легко можуть імітувати подібну поведінку і, звісно, найбільше приваблюють купців любові. Продавці любові схильні обирати “допомагаючі” професії, зокрема і професію психотерапевта.

- *Викрадачі любові* прагнуть її, але відчувають, що не заслуговують. Зокрема, це можуть бути і kleptomани, які крадуть лише ті речі, які мають для них якесь власне символічне значення.

#### 4. Прагнення свободи.

Даний вид мотивації фінансової поведінки, більшість вчених вважає найбільш адекватним і закономірним смислом, який люди можуть приписувати грошам. Справді, завдяки грошам людина може дозволити собі те, про що за їх відсутності може лише мріяти: вільно пересуватися, звільнити собі час, займатися тим, що насправді цікавить, викликає інтерес і захоплення, звільнитися від повсякденної рутини та обмежень, зрештою, гроші надають людині повну автономію.

Виділяють два типи людей, для яких смисл грошей – це прагнення свободи:

- *Купці свободи* – це люди, для яких гроші означають звільнення від правил, зобов'язань та навіть прохань, які можуть обмежувати їхню самостійність і незалежність. Власне, дана категорія людей прагне свободи, а не любові, хоча, скоріш за все, прагнення любові, а отже, і певної міри залежності, вони пригнічують. Частіше за все купці свободи мріють про стосунки, де обое були б одночасно і вільними, і духовно спорідненими.

- *Борці за свободу* нехтують грошима та матеріальними цінностями, які отримані в результаті пригнічення людей. Вони часто стають політичними радикалами, хіпі або технократами. Зазвичай, характер цих людей пасивно-агресивний, але вони намагаються розібратися у власних внутрішніх конфліктах та, доволі заплутаних, цінностях. Головна цінність для них – це дружба.

Отже, мотивація фінансової поведінки особистості є складним внутрішньопсихологічним явищем, яке формується на основі ранніх

вражень дитини від контакту із оточуючим середовищем і відображає те, як ця дитина сприймає його ставлення до себе. “Гроші можуть концентрувати на собі фантазії, страхи та бажання, а також можуть бути об’єктом витіснення, спотворення та захисту. Гроші можуть бути пов’язані з оточенням, пристрастю, захопленням, свободою, владою та авторитетом, захватом та збудженням, виживанням та безпекою, сексуальним потенціалом, перемогою та нагородою. Вони можуть сприйматися як зброя та як захист, транквілізатор і стимулятор, талісман чи приворотне зілля, ласа здоба чи тепла ковдра. Те, що ми носимо гроші в кишені, витрачаємо їх та відкладаємо, сповнює нас почуттями гордості, сексуальної привабливості, невразливості та, можливо, навіть безсмертя. І навпаки, нестача грошей може викликати у нас відчуття спустошеності, занедбаності, приниження, неповноцінності, тривоги, гніву та заздрощів” [11].

Ставлення до грошей є важливим компонентом економічної свідомості індивіда. Економічна поведінка здійснює вплив не лише на те, як людина керує власними фінансовими потоками, а й на те, наскільки щасливою, вдоволеною та самореалізованою вона почуває себе та як вона організовує свою взаємодію з іншими.

Джерелом установок щодо грошей, вважає А. Метьюз, може виступати батьківська сім’я, особистий досвід людини, а також досвід значимих для неї людей [11].

Особливий інтерес виявляє наукове дослідження особистісного ставлення до питань, пов’язаних з грошима, а також свідомих і несвідомих чинників фінансової поведінки особистості.

### **Висновки**

1. Для нашого часу характерне посилення гедоністичної спрямованості моделей споживацької поведінки.

2. Першим, хто звернув увагу на мотивацію фінансової поведінки особистості, був З. Фройд. Особливості стосунків з грошима особистості у зрілому віці, він базував на палітрі дитячих бажань.

3. В результаті стосунків з батьками і того, способу, який вони обирають у привчанні дитини до горщика, формується ставлення дитини до грошей, відтак, формується її фінансова поведінка.

4. Люди, які схильні накопичувати гроші відрізняються від тих, яким це не властиво за деякими соціально-психологічними параметрами, серед них: схильність брати відповідальність на себе, використовувати соціальну підтримку, а також провадити жорстку та чітку політику в управлінні власними фінансовими ресурсами.

5. Як щось конкретне та кількісно вимірюване, гроші, можуть маскувати конфлікти та проблеми психологічної природи. Суперечки та конфлікти через гроші – часто є відвідним клапаном для негативних

емоцій та проблем, особливо тих, які не допускаються до усвідомлення.

6. Найбільш популярною теорією глибинної мотивації фінансової поведінки особистості є теорія, викладена Х. Голдберг та Р. Льюїс. Вчені виділяють чотири мотиви фінансової поведінки: відчуття безпеки, прагнення влади, прагнення любові, прагнення свободи.

#### **Список використаних джерел**

1. Пыхтин В.Я. О двух сторонах денег // *Економічні науки*. – 2009. – № 15. – С. 36 – 43.
2. Ортега-і-Гасет Х. *Бунт масс*. – К., 1994. – 164 с.
3. Инглегарт Р. *Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе*. – М., 1999. – 298 с.
4. Фенько А.Б. *Люди и деньги: очерки психологии потребления*. – М.: Класс, 1995. – 416 с.
5. Фрейд З. *Характер и анальная эротика*. – Минск: Попури, 1997. – 513 с.
6. Lunt P., Livingstone S.M. *Mass consumption and personal identity. Everyday economic experience*. – Buckingham: O. U. P., 1992. – 365 p.
7. Lindqvist A. *A note on determinants of household saving behaviour*. – *Journal of Economic Psychology*, 1981. – №1. – p. 39-57.
8. Дейнека О. С. *Экономическая психология: Учебное Пособие*. – СПб: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2000. – 160 с.
9. Goldberg H., Lewis R. *Money madness: the psychology of saving, spending, loving and hunting money*. – London: Springwood, 1978. – 213 p.
10. Forman N. *Mind over money*. – Toronto: Doubleday, 1987. – 314 p.
11. Matthews A. *I think about money so much, why can't I figure it out*. – New York: Summit Books, 1991. – 153 p.

The article deals with the main theoretical studies of financial behavior of a person. Different people's money behavior strategies are overviewed. Main aspects of profound motivation of financial behavior are analyzed. There are fore motive for such behavior: feeling of safety, ambition for power, ambition for love and ambition for freedom.

**Keywords:** financial behavior, money, hedonistic focus, money making, debts, hierarchy of money making strategies, strategies of expenditure, profound motivation of financial behavior, types of financial behavior, money attitudes.

*Отримано: 19.02.2010*



## МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ

У статті проаналізовано мотиваційні та особистісні чинники соціальної активності молоді. Описано відмінності в рівні соціальної активності молоді, що є залученою в громадську діяльність. Наведено адаптацію модифікованої шкали соціальної активності М. Левицької.

**Ключові слова:** соціальна активність, громадська діяльність, мотиваційна сфера особистості.

В статті проаналізовано мотивационные и личностные особенности социальной активности молодежи. Описано различия в уровне социальной активности молодежи, занимающейся общественной деятельностью. Приведено адаптацию модифицированной шкалы социальной активности М. Левицкой.

**Ключевые слова:** социальная активность, общественная деятельность, мотивационная сфера личности.

**Постановка проблеми.** Питання соціальної активності людини останніми десятиріччями увійшло в предмет психологічних досліджень. Очевидно, такий інтерес зумовлений розумінням того, що від активності кожної людини залежить розвиток всього суспільства, особливо, коли мова йде про демократичні суспільства або ті, що перебувають на шляху до формування демократичних засад свого функціонування.

Зокрема, вивченню умов формування соціальної активності присвячено праці Р. Патнема, запропоновано моделі та структуру соціальної активності в працях М. Левицької та С. Грабовської, роль соціальної активності в процесі соціалізації окреслив М. Рожков. Більшість досліджень стосується питання, хто є більш активним: чоловіки чи жінки, старші чи молодші, жителі розвинутих країн чи менш розвинутих, традиційних суспільств чи менш традиційних, колективістичних чи індивідуалістичних тощо. Однак, мало ваги надавалось питанню, чому одні люди є більш активними за інших, а інші більш пасивними щодо тих подій, які відбуваються в суспільстві та своєї участі в них. Що спонукає людей до активної взаємодії із соціальним середовищем та які потреби при цьому реалізуються? Чи існують певні особистісні предиспозиції того, чи характеризуватиметься людина як соціально активна, чи навпаки?

Аналізуючи соціальну активність, М. Левицька на основі власних досліджень та даних щорічних соціологічних опитувань

щодо громадської активності в Польщі висуває гіпотезу про існування так званого “загального синдрому активності”. Загальний синдром активності – поняття, що описує активність особистості, незалежно від сфери її діяльності, тобто М. Левицька передбачає, що соціально активні люди також є активними і в інших сферах (економічній, професійній, навчальній) людської діяльності [5]. Підтверджують цю гіпотезу дані, про те, що найбільш соціально активними в Польщі є підприємці, менеджери та студенти. Керуючись таким підходом, ми вирішили дослідити, чи молодь, яка бере участь в громадській діяльності, є також активною і в інших сферах соціального життя, тобто, чи загальний рівень їхньої соціальної активності є вищим, ніж у громадсько пасивних молодих людей, а також, чи вищим є рівень активності як основної енергетичної характеристики поведінки людини у соціально активних людей, порівняно із соціально неактивними.

Отже, **метою статті** є опис апробації методу дослідження соціальної активності й аналіз мотиваційних чинників соціальної активності людини, здійснений на основі емпіричного дослідження.

Методичні основи дослідження.

В дослідженні взяли участь 247 молодих людей, віком 16 – 30 років. З них 123 особи залучені до діяльності громадських організацій (як волонтери, члени або керівники) та 124 особи – в громадській діяльності участі не беруть. Серед громадських організацій найбільш чисельно представлені у групі досліджуваних благодійні (46 осіб), студентські організації (студентські братства університетів, AISEC – 39 осіб), професійні (32 особи), політичні (18 осіб), національно-патріотичного виховання молоді (ПЛАСТ – 14 осіб), спортивні (10 осіб), християнські (9 осіб). Зважаючи на те, що деякі респонденти належать до двох і більше організацій, сума чисел, зазначена в дужках, є більшою, ніж кількість досліджуваних.

Для дослідження ми обрали шкалу соціальної активності особистості М. Левицької, оскільки вона передбачає не лише визначення загального рівня соціальної активності, але і двох її видів: спонтанної та організаційної.

- Спонтанна активність – є результатом відповіді людини на певні ситуації; відповідно виявляється ситуативно, є непланованою та, зазвичай, короткотривалою;
- Організаційна активність – виявляється в участі особистості в діяльності певних організованих структур, таких як громадські організації, товариства, асоціації, комітети, спілки тощо; а отже, є цілеспрямованою та більш тривалою.

Шкала соціальної активності М. Левицької містить 7 пунктів, що відносяться до спонтанної активності (підписання петицій,

організація демонстрації чи акції протесту, участь в акції протесту, діяльність на користь місця проживання, діяльність на користь місця праці, волонтерська праця, інші форми спонтанної соціальної діяльності) та 8 – до організаційної (приналежність до політичних партій, до професійних асоціацій, праця в структурах самоврядування, в будинкових комітетах, в батьківських комітетах, участь у товариствах за інтересами, в парафіяльних чи прицерковних організаціях та в інших організаціях). До цього переліку ми додали ще п'ять видів активності: 3 – до спонтанної (участь у голосуваннях під час політичних виборів, висування своєї кандидатури на посади в місцевих та державних органах влади та діяльність на користь свого міста, селища, села) та 2 – до організаційної (приналежність до громадських організацій та приналежність до виборчих комітетів, комісій), зробивши підшкали рівномірними за кількістю питань. Досліджуваному пропонується вибрати з переліку видів соціальної активності ті види, в яких він коли-небудь брав участь (кожен вибір оцінюється в 1 бал). Отже, загальний рівень соціальної активності, який є сумою двох попередніх, коливається від 0 (повна пасивність) до 20 (максимальна активність).

Для перевірки надійності методики з урахуванням внесених доповнень ми використали коефіцієнт Кронбаха.

Таблиця 1

**Показники надійності шкал методики соціальної активності за коефіцієнтом Кронбаха**

Шкали	$\alpha$ Кронбаха
Загальна соціальна активність	0,57
Спонтанна соціальна активність	0,77
Організаційна соціальна активність	0,9

Узгодженість шкал методики становить 0,86, що є досить високим показником, а отже, дозволяє використовувати методику з метою визначення рівня соціальної активності особистості.

Для вивчення інших мотиваційних та особистісних характеристик досліджуваних було використано методику діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільман, методику діагностики ступеня задоволення основних потреб В.В. Скворцова, опитувальник "МАС" М. Кубишкіної, методика вивчення цінностей особистості Ш. Шварца, методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Ротера, методика діагностики домінуючого стану Л.В. Кулікова, опитувальник діагностики п'яти факторів особистості Дж. Ховарда, П. Медіни та Ж. Ховард (адаптація Л.Ф. Бурлачука, Д. К. Корольова), методика діагностики доміну-

ючого мотиваційного стилю М. Аптера, методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О.Ф. Потьомкіної.

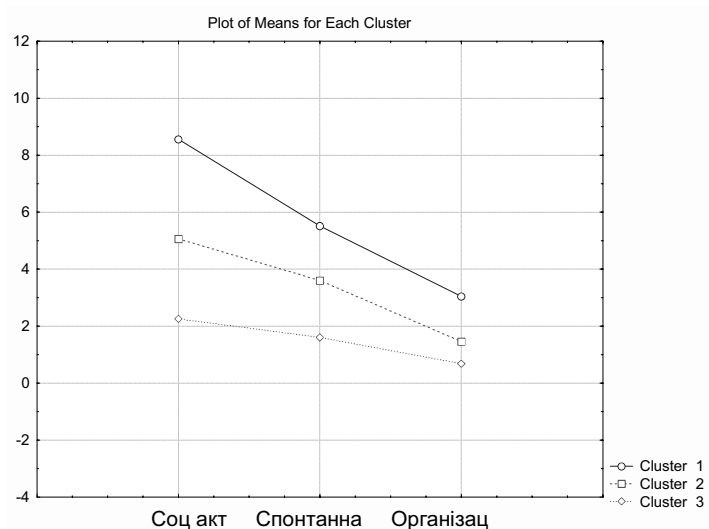
**Результати дослідження** можуть бути представлені нами кількома блоками залежно від поставлених завдань.

Відмінності в рівні соціальної активності громадсько активної та неактивної молоді

З метою визначення відмінностей між групами досліджуваних, ми виділили рівні соціальної активності, застосувавши дані описової статистики. Враховуючи середнє значення та середньоквадратичне відхилення, а також мінімальні та максимальні бали (відповідно 0 та 14), рівнями соціальної активності для нашої групи досліджуваних є:

- низький: від 0 до 2 включно;
- середній: від 3 до 7 включно;
- високий: від 8 до 14 включно.

Застосувавши кластерний аналіз, ми поділили загальну групу на три кластери за рівнем соціальної активності (Рис. 2.1.)



*Рис. 2.1. Поділ групи на кластери за шкалами соціальної активності*

Як видно з рисунка, до першого кластера увійшли досліджувані, які характеризуються високим рівнем соціальної активності (загальної), спонтанної соціальної активності та організаційної соціальної активності; до другого – відповідно, досліджувані, які мають середні показники за цими ознаками, а до третього –

досліджувані, що характеризуються низьким рівнем прояву цих ознак.

Застосувавши дискримінантний аналіз даних та процедуру кростабуляції, ми дослідили розподіл досліджуваних по кластерах відповідно до їхньої залученості чи незалученості в громадську діяльність.

Таблиця 2

## Розподіл досліджуваних обох груп по кластерах

	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Разом
Група «Громадські діячі»	52	53	18	123
Група «Громадсько пасивна молодь»	20	47	57	124
Разом у кластері	72	100	75	247

Ми виявили, що, по-перше, 85,4 % досліджуваних з групи громадських діячів належать до першого та другого кластерів, а отже, характеризуються високим та середнім рівнем соціальної активності; по-друге, 83,9 % досліджуваних з групи громадсько неактивної молоді належать до другого та третього кластерів, що свідчить про переважання у групі досліджуваних із середнім та низьким рівнями соціальної активності.

Застосувавши  $t$  – критерій Ст'юдента, ми змогли статистично підтвердити відмінності між досліджуваними двох груп в рівні соціальної активності (Рис. 1).

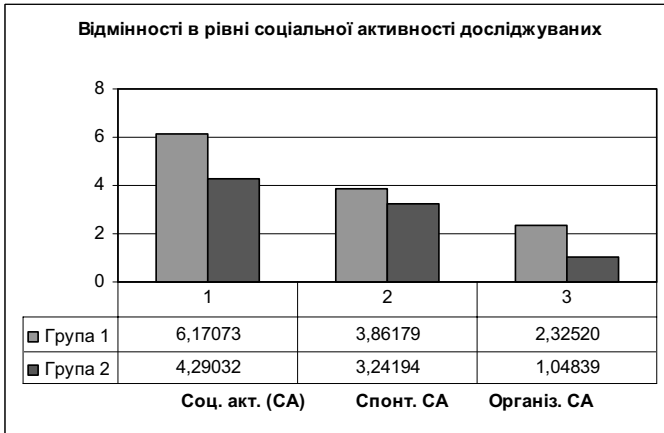


Рис. 2.2. Відмінності в рівні соціальної активності громадсько активної молоді (Група 1) та громадсько пасивної молоді (Група 2)

Як видно з рисунка, в групі громадських діячів вищі показники за всіма шкалами соціальної активності (загальної, спонтанної та організаційної), ніж у групі громадсько неактивної молоді. При цьому найбільш подібні досліджувані обох груп у проявах спонтанної соціальної активності (участь в демонстраціях, акціях протесту, толоках, спонтанних масових акціях тощо), що, мабуть, можна пояснити віковими особливостями: легкістю у прийнятті рішень, готовністю до непланованих дій, ініціативністю, спонтанністю тощо.

Натомість, найбільша відмінність між досліджуваними обох груп виражена в рівні організаційної соціальної активності. Підтверджують цю відмінність і результати дискримінантного аналізу, за яким організаційна соціальна активність є ознакою, за якою досліджувані поділені на групи з точністю 73, 28 % . Значний відсоток неточності можна пояснити тим, що групи розділені лише за одним виявом організаційної соціальної активності – участі в громадських організаціях, а неучасть в громадських організаціях не виключає можливості участі в інших формах організаційної соціальної активності, наприклад, професійних асоціаціях, релігійних організаціях, організаціях за інтересами тощо. Однак, незважаючи на це, рівень організаційної соціальної активності громадсько активних досліджуваних більш, ніж вдвічі вищий, ніж у громадсько неактивних досліджуваних. Це свідчить про те, що громадсько активні досліджувані, окрім членства в громадських організаціях, залучаються також і до діяльності інших організацій.

Отже, застосовані статистичні процедури, підтверджують, що в досліджуваних групи громадських діячів рівень соціальної активності є вищим, а тому, описуючи мотиваційні та особистісні особливості соціально активних людей, ми будемо розуміти під ними осіб, активно залучених в діяльність громадських організацій.

Чинники соціальної активності молоді

З метою виявлення взаємозв'язків соціальної активності з особливостями мотиваційної сфери та особистісними характеристиками досліджуваних ми здійснили кореляційний аналіз даних (лінійна кореляція за Пірсоном). Одержані в ході аналізу взаємозв'язки ми поділили на декілька груп:

· Блок активності (Рис.2).

Як бачимо з Рис.2, рівень соціальної активності значною мірою залежить від загального рівня активності людини, що відображає не лише її енергійність, ініціативність, стійкість, але й прагнення віддати всі свої сили певній діяльності. Отже, якщо активність є домінуючим психічним станом людини, вона більш охоче залучатиметься також і до різноманітних соціальних ініціатив. Цікавим

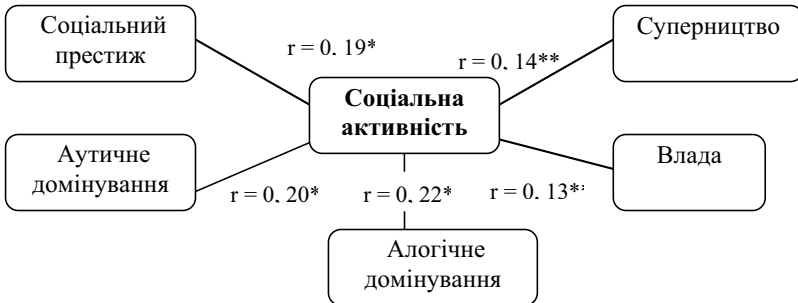
є також зв'язок соціальної активності з творчою активністю: чим більш орієнтованою є людина на досягнення творчих результатів діяльності, тим вищим є рівень її соціальної активності. Дослідники часто відносять творчість до необхідних умов соціальної активності людини. Так, П. Плотніков визначає соціальну активність як якість людини, що містить у собі творчий початок, здатний змінювати умови життя людей [3, с. 177]. А. Мурзіна та О. Роменкова зазначають, що гармонійна соціально активна особистість має бути також і творчою, тобто здатною реалізовувати свої здібності, інтуїтивною, життєтворчою [2, с. 172]. Оскільки творча активність є неможливою без соціальної взаємодії, то, очевидно, творчо орієнтована молодь шукає способи вираження та реалізації свого потенціалу саме в соціальній діяльності.



\*  $p \leq 0,01$

Рис. 2. Залежність соціальної активності від рівня загальної активності людини

· Блок соціального домінування (Рис. 3)



\*  $p \leq 0,01$ , \*\*  $p \leq 0,05$

Рис. 3. Взаємозв'язок соціальної активності із чинниками соціального домінування

Як бачимо, соціальна активність людини взаємопов'язана з чинниками, які характеризують прагнення людини домінувати над іншими (і заради себе, і заради інших), мати владу та бути кращим за інших. Такі ознаки притаманні людям, які мають лідерський потенціал, і хоча ми не вивчали цієї ознаки в нашому дослідженні, можна припустити, що соціальна активність є умовою або чинником соціального лідерства. Звичайно, що люди які є активними, рішучими, зацікавленими у життєдіяльності соціуму мають природні задатки до домінування, а люди, які є більш пасивними, швидше намагаються уникати відповідальності та підпорядковуватись іншим. Бути соціально активним означає мати достатньо сили, аби втілювати свої ініціативи та змінювати життя суспільства на краще, тому, очевидно, соціально активні люди характеризуються прагненням влади, адже саме влада є засобом реалізації змін. При цьому, чим більше влади людина має, тим легше їй запроваджувати зміни чи реалізовувати власні ідеї, проекти.

Прямий кореляційний зв'язок між рівнем соціальної активності та суперництва, на нашу думку, можна пояснити тим, що суперництво є мотивом розвитку, воно змушує нас постійно покращувати свої результати та вдосконалюватись, бути кращим. Суперництво є можливим лише в соціумі, тому, очевидно, мотивує людину до проявів власної активності.

Цікавим є також прямий кореляційний зв'язок із прагненням соціального престижу. Очевидно, для молодих людей престижно бути активним, мати широкі соціальні контакти тощо. Дослідження А. Мурзіної та О. Роменкової виявили, що у сучасного студентства наявний позитивний образ соціально активної людини, наділений такими рисами, як сміливість, оптимізм, цілеспрямованість, впливовість, популярність, комунікабельність тощо [2]. Більшість опитаних студентів зазначили, що соціально активні люди потрібні суспільству. Тому, ймовірно, можна сказати, що соціальне життя приваблює молодих людей, а бути соціально активним престижно та модно серед молоді.

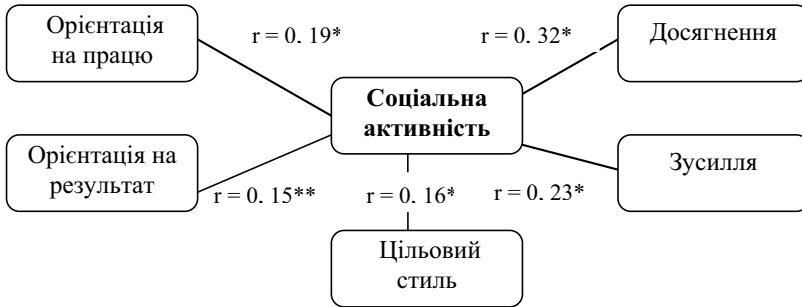
· Блок спрямованості в діяльності (Рис. 4)

До цього блоку ми віднесли чинники, які характеризують ставлення людини до праці, орієнтацію в діяльності на процес чи результат, а також мотивацію досягнення в діяльності людини.

Перш за все, з одержаних результатів можна зробити висновок, що соціальна активність молоді є цілеспрямованою, тобто молоді люди більшою мірою орієнтуються на досягнення певних цілей, аніж на отримання задоволення в процесі соціальної активності. Про це свідчать взаємозв'язки соціальної активності з орієнтацією на



результат і цільовим мотиваційним стилем. Отже, молодь серйозно ставиться до соціального життя.



\*  $p \leq 0,01$ , \*\*  $p \leq 0,05$

*Рис. 4. Взаємозв'язок соціальної активності з мотиваційними чинниками*

Соціально активна молодь характеризується високим рівнем мотивації досягнення успіху. Очевидно, високий рівень мотивації досягнення спонукає молодих людей до активного пошуку тих сфер, в яких вони можуть реалізувати власні цілі, наслідком чого, зокрема, є і залучення в соціальну сферу. На думку дослідників мотивації досягнення, високий рівень мотиву досягнення збільшує не лише можливість людини досягати успіху в певній діяльності (Д. Мак-Клеланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен), а й має позитивні наслідки для розвитку особистості: підвищення самооцінки, розвиток почуття відповідальності, самостійності (Д. Мак-Клеланд) [4].

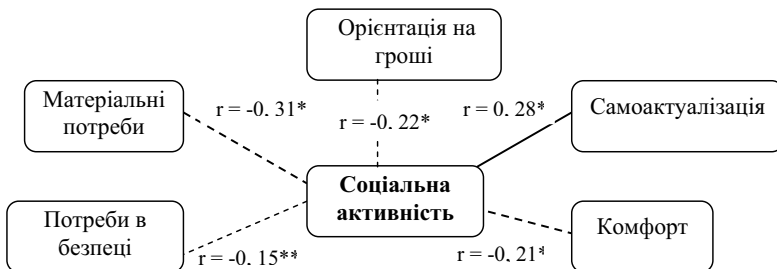
Досягнення успіху неможливе без докладання зусиль до цього, про що свідчить дуже тісний кореляційний зв'язок між мотивацією досягнення та зусиллями ( $r = 0,51$ ,  $p \leq 0,01$ ). Зрештою, докладання зусиль і праця є необхідними складовими будь-якої активності людини, зокрема, і соціальної, а також досягнення бажаних результатів, тому, що вищим є рівень соціальної активності, то вищим є рівень орієнтації на працю та зусиль.

· Блок потреб (Рис. 5)

Як бачимо, в мотиваційній сфері соціально активних людей домінують потреби росту за А. Маслоу, зокрема, рушійною потребою є самоактуалізація [4]. Саме потреба самореалізації більшістю дослідників соціальної активності визнається найбільш важливою в структурі мотиваційної сфери. Люди, які є орієнтованими на власний розвиток, прагнуть реалізувати себе також і в суспільному житті.

З іншого боку, для соціально активної молоді неважливими є матеріальні потреби, позитивним є також і те, що молодь реалізує

себе в соціальній діяльності не заради грошей, про що свідчить низький рівень цього показника. Попри численні дослідження, що свідчать про важливість для сучасної молоді саме матеріальних цінностей, можемо сказати, що саме ці цінності не цікавлять соціально активну молодь. Однак, на жаль, рівень соціальної активності молоді в цілому є досить низьким. Очевидно, це можна пояснити тим, що в перехідних суспільствах з недостатньо розвинутою економікою та досить низьким рівнем державного захисту все-таки провідним завданням для кожної людини залишається матеріальне забезпечення власного життя.



\*  $p \leq 0,01$ , \*\*  $p \leq 0,05$

*Рис. 5. Взаємозв'язок соціальної активності з потребами*

Також низькою є потреба безпеки та комфорту для соціально активної молоді, що, очевидно, свідчить про здатність ризикувати та зносити дискомфорт заради добробуту інших, оскільки, за визначенням багатьох теоретиків, провідною метою соціальної активності є саме благо інших людей чи соціальних груп.

· Блок соціальної спрямованості та цінностей (Рис. 6)



\*  $p \leq 0,01$ , \*\*  $p \leq 0,05$

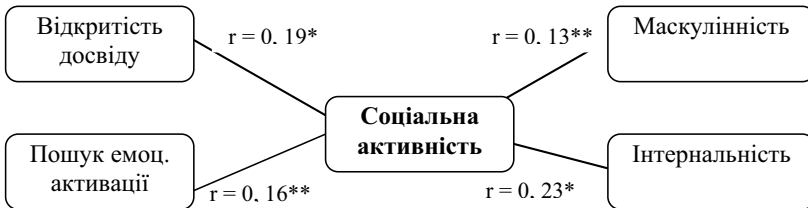
*Рис. 6. Соціальні мотиви соціальної активності людини*

Соціальна активність особи тісно корелює із орієнтацією на соціальну корисність та створювальною мотивацією. Отже, молодь прагне бути корисною суспільству, служити йому своєю діяльністю та створювати нові продукти, а не лише споживати існуючі. Ці зв'язки, очевидно, відображають сутність соціальної активності та

розуміння своєї ролі в суспільстві як активного творця його реальності.

Ми виявили лише один взаємозв'язок соціальної активності із системою цінностей людини, а саме з універсальними цінностями. Ці цінності по своїй суті відображують гуманне ставлення людини до навколишнього середовища, природи, інших людей. Тому, наявність таких цінностей супроводжується високим рівнем соціальної активності, адже для того, щоб бути здатним захищати інших людей та природу, треба бути в першу чергу активним. Взаємопов'язаними є також універсальні цінності та рівень алогічного співпереживання ( $r = 0,35$ ,  $p \leq 0,01$ ), що свідчить про здатність соціально активних людей турбуватися про добро інших, співпереживати їм, здатність прийти на допомогу тощо. Отже, можемо сказати, що соціально активні люди є позитивно налаштованими щодо інших людей, мабуть, саме така відкритість та жертовність щодо інших людей і є причиною соціальної активності як такої.

· Блок характерологічних особливостей (Рис. 7)



\*  $p \leq 0,01$ , \*\*  $p \leq 0,05$

Рис. 7. Взаємозв'язки соціальної активності з особистісними особливостями досліджуваних

Домінування інтернальності в соціально активній молоді свідчить про високий рівень самоконтролю та здатність відповідати за свої рішення чи вчинки. Здатність взяти на себе відповідальність за своє життя є, мабуть, першим кроком до підвищення власної активності, адже ці люди не чекають доки хтось щось для них зробить, чи, можливо, коли усміхнеться доля, а все здобувають власними зусиллями та активністю. Ця активність, очевидно, проявляється і в сфері соціальної взаємодії.

Конформний стиль за М. Аптером виражається в поведінці, підпорядкованій почуттю обов'язку, правилам і нормам, а також характеризується високою здатністю адаптуватись до нового [1]. Останнє, мабуть, зумовлює відкритість досвіду як провідну особистісну рису соціально активних людей. Ця риса виявляється в чутливості до нових ідей та здатності їх реалізовувати, гнучкості мислення та

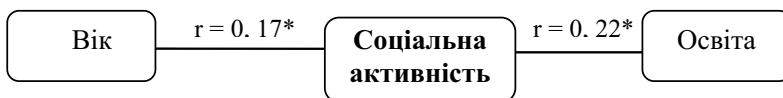
поведінки, оригінальності та здатності впроваджувати зміни. Однак, як бачимо, здатність до творення нового не виходить поза межі суспільних норм, а, навпаки, спрямована на покращення суспільного життя.

Відкритість досвіду тісно корелює з пошуком емоційної активації ( $r = 0,44$ ,  $p \leq 0,01$ ), що проявляється в постійному пошуку нових вражень, видів діяльності, відчуттів. Можливо, саме завдяки оцій здатності пошуку нового та схильності до ризику, молоді люди і залучаються до соціальної діяльності, зокрема громадської, адже вона значною мірою урізноманітнює звичний плин життя.

Домінування поведінкової активності за маскуліним типом в соціально активних людей свідчить, з одного боку, про традиційність українського суспільства, оскільки в традиційних суспільствах більш активними є особи з чоловічими моделями поведінки. Однак, з другого – маскуліність молодих дівчат (у нашій групі досліджуваних дівчат більше, ніж хлопців) свідчить також і про зміну гендерних ролей в суспільстві та збільшення соціальної активності жінок, що багатьма дослідниками визнається позитивною тенденцією в розвитку громадянського суспільства в Україні.

Отже, можемо сказати, що джерелами соціальної активності є почуття соціальної відповідальності та відкритість до суспільного життя і його проявів.

· Блок демографічних чинників



\*  $p \leq 0,01$

*Рис. 8. Взаємозв'язки соціальної активності з демографічними чинниками*

Аналізуючи одержані кореляційні зв'язки, бачимо, що соціальна активність збільшується з віком: що старшими є досліджувані, то більш активними в соціальному житті. Мабуть, це пов'язано зі зміною способу життя, зокрема, переходом до самостійності, професійної діяльності, а також формуванням соціальної зрілості особи. Звичайно ж, вік пов'язаний також із рівнем освіти, бо, здебільшого, молодь віком 22-23-х років вже має вищу освіту. Здобуття освіти є важливим етапом становлення ідентичності молоді особистості, що є важливим чинником особистісної зрілості. А зріла молодь, очевидно, по-іншому сприймає свою роль у суспільстві та здатна бути активним суб'єктом його розвитку. Тому, й рівень соціальної активності у них є вищим.

**Висновки.** Проаналізувавши результати емпіричного дослідження, можемо підсумувати, що:

1) рівень соціальної активності молоді, яка займається громадською діяльністю є значно вищим, ніж у громадсько незалученої молоді. Оскільки громадська діяльність є не єдиним проявом соціальної активності молодих людей, можемо сказати, що вони активно залучаються і до інших сфер соціального життя. А взаємозв'язки рівня соціальної активності з іншими характеристиками, що відображають здатність ефективно та творчо взаємодіяти із своїм оточенням (загальна та творча активність), можуть до певної міри підтверджувати гіпотезу М. Левицької про існування “загального синдрому активності” – активна людина є активною у всьому.

2) В мотиваційно-потребовій сфері соціально активних людей переважають прагнення саморозвитку, реалізації себе у суспільно корисній діяльності, досягненні успіху та соціального престижу, пошуку нового, орієнтації на створення. Натомість, соціально пасивні люди характеризуються домінуванням матеріальних потреб, орієнтації на гроші, потреб у безпеці та комфорті й орієнтації на споживання. У взаємодії з іншими, водночас співвіснують дві тенденції – до домінування (влада, суперництво) та до підпорядкування (конформність, співпереживання, спрямоване на інших). Однак, навіть домінування, що поєднується із спрямованістю на інших та соціальною корисністю є позитивним, бо становить підґрунтя для соціального лідерства.

В цілому, можемо охарактеризувати соціально активних людей як соціально відповідальних, відкритих до нового досвіду та зрілих особистостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации. – Луцк, 2004. – 112 с.
2. Мурзіна А., Роменкова О. Теоретичні та практичні аспекти формування соціальної активності особистості // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2009. – №7 (170). – С. 169-173.
3. Плотніков П. Соціальна активність як творча само-реалізація молоді в процесі її соціалізації (на прикладі промислового регіону) // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 11. – С. 176-178.

4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2003. – 859 с.
5. Lewicka M. Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital, and neighbourhood ties // Journal of environmental psychology. – №25. – 2005. – pp. 381-395.

Motivational and personal peculiarities of youth social activity are analyzed in the article. The differences in the level of social activeness are described in the group of youth, which is involved into NGO. The adaptation of modified scale of social activity of M. Lewicka is presented.

**Keywords:** social activity, public activity, personal motivational sphere.

*Отримано: 4.02.2010*

**УДК 159.922.7**

*А.В.Шамне*

## **ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ**

У статті проаналізовано теоретичні основи дослідження психосоціального розвитку в онтогенезі. Обґрунтовується системний погляд на період 11-21 року як перехідний від дитинства до дорослості.

**Ключові слова:** психосоціальний розвиток, дитинство, дорослість, онтогенез, методологія, реорганізація, структури розвитку.

В статье проанализированы теоретические основы исследования психосоциального развития в онтогенезе. Обосновывается системный взгляд на период от 11-до 21 года как переходный от детства к взрослости.

**Ключевые слова:** психосоциальное развитие, детство, взрослость, онтогенез, методология, реорганизация, структуры развития.

Існування чіткого замовлення на формування особистісно-зрілого та соціально-адаптованого члена суспільства, на жаль, випереджує все ще невисоку ефективність впливу практичної психології на соціальну практику виховання підростаючого покоління. Одна з причин цього схована в обмеженості методологічного потенціалу усталених теоретичних схем і концепцій, які застосовуються у віковій та педагогічній психології для пояснення

та проектування психосоціального розвитку у різні вікові періоди. **Актуальність** дослідження психосоціального розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах зумовлена, з однієї сторони, об'єктивною необхідністю розв'язання широкого кола психолого-педагогічних прикладних задач, які стоять перед українським суспільством, з другої – об'єктивними тенденціями розвитку психологічної науки, зокрема, потребою у створенні полі дисциплінарних, системних теорій, які дозволяють розглядати індивіда і суспільство як взаємодіючих в межах єдиної системи суб'єктів.

**Предметом** дослідження є психосоціальний розвиток у період переходу від дитинства до дорослості, зокрема, структурно-змістові та процесуальні особливості, закономірності та механізми психосоціального розвитку в період 11-21 рр. Теоретична **гіпотеза** полягає у цілісному погляді на онтогенетично-своєрідний період 11-21 рр., специфічну природу та зміст якого становить якісна реорганізація структури психосоціального розвитку, зокрема, зміна форми його організації як взаємозв'язку закономірностей, факторів і механізмів, що зумовлює складність, кризовість, гетерохронність, варіативність становлення психосоціальної зрілості у цей перехідний період.

**Метою** даної статті є здійснення системно-методологічного аналізу психосоціального розвитку в онтогенезі. Психосоціальний розвиток розглядається у нашому дослідженні як поняття інтегративного характеру з високим ступенем абстрагування, у змісті якого відображується кумуляція складних процесів, які реалізують соціальний і психічний розвиток людини. Розуміння соціальної сутності людини, включеності індивіда в історично змінювану систему суспільних відносин органічно входить у трактовку категорій “психосоціальне відношення”, “психосоціальна ідентичність”, “психосоціальний розвиток”, утворюючи їх методологічні засади, визначаючи загальні підходи до побудови програм наукового дослідження в області соціальної психології, психології особистості та психології розвитку.

Принципово важливим, виходячи з вищесказаного, є розв'язання питань про сутність психосоціального розвитку та змістовне визначення його ознак, характеристик і критеріїв у перехідні періоди розвитку. У пізнанні характеру психосоціального розвитку та процесу соціалізації підліткової та юнацької віки займає особливе місце. Їх цілісному аналізу в цьому аспекті відводиться недостатнє місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Саме тому ми сконцентрували свою увагу на цих періодах вікового розвитку, орієнтуючись, з однієї сторони, на їх особливе місцезнаходження в онтогенезі (вони завершують період дитинства та забезпечують

перехід до дорослості), з іншої сторони, на наявність багаточисельних та доволі різних фактів про особливості психічного, соціального та особистісного розвитку в ці вікові періоди. Спираючись на дослідження Л.С.Виготського, Я.Л.Коломінського, Г.С.Костюка, С.Д.Максименко, В.І.Слободчикова, Д.Фельдштейна, Е.Еріксона, Д.Б.Ельконіна, можна стверджувати, що період 11-21 рр. є одним із найскладніших у житті людини, оскільки саме на даному етапі індивід переходить на якісно нову ступінь свого розвитку, тобто переходить з положення “дитина” в положення “дорослий”. Визначення меж досліджуваного перехідного періоду 11-21 рр. ґрунтується (крім логіки, представленої у даній статті) на традиції об’єднання підліткового і юнацького віку в один складний період переходу від епохи дитинства до дорослості, що обґрунтовано в зарубіжній психології у працях Бромлея (12-21рр.), Гезелла (11-21), Квінна (12-18), Шпрангера (13-22), Еріксона (12-20), у вітчизняній – у дослідженнях В.Ф. Моргуна і Н.Ю. Ткачової (13-21), В.О.Ганзена (13-21), І.С. Кона (11-25) тощо.

Слід визнати наявність у психології різноманітних теоретичних підходів до проблеми психічного розвитку, спроби обговорення можливості системної інтеграції різних концептуальних позицій в сучасній психології розвитку (А.А.Мітькін, 1997) та створення метатеоретичної схеми, яка дозволила б узагальнити і систематизувати її емпіричні надбання (П.А.М’ясоїд, 1999). Ефективність створення метатеоретичних схем, на наш погляд, залежить від подальшого філософсько-психологічного аналізу самої категорії “розвиток”, без якого, як підкреслював В.В. Давидов, проблему психічного розвитку як саморозвитку, неможливо не тільки розв’язувати, але навіть і приступити до її постановки.

Загальна діалектизація теоретичного і емпіричного змісту психологічної науки, яка відбувалася протягом останніх десятиліть минулого століття, поєднання принципу розвитку з принципом системності суттєво поглибили розуміння розвитку як складного системно-організованого процесу, який має різні стадії, періоди, етапи, фази, сторони, рівні (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, О.В.Брушлінський, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов, В.С.Мерлін, С.Л.Рубінштейн, Я.О.Пономарьов). Процес психічного розвитку було проаналізовано в якості цілісного об’єкта, який має діахронічну структуру і системні властивості, але при цьому об’єктивними тенденціями розвитку психологічної науки є, з однієї сторони, розрив у дослідженні і вивченні психічного розвитку на етапах дитинства і дорослості, з другого – недостатнє усвідомлення своєрідності і специфічності кожного з них як макроетапів цілісного процесу



психічного розвитку в онтогенезі. Друга з цих тенденцій знаходить своє вираження, наприклад, у пошуках єдиного для всього психічного розвитку людини критерію його періодизації (В.С.Лазарєв, 1999), у спробах перенесення специфічних засад періодизації психічного розвитку дитини, розроблених Л. С. Виготським і його послідовниками (новоутворення, провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку) на весь психічний розвиток в онтогенезі (В.Ф.Моргун, Н.Ю.Ткачова, 1981) тощо. Психологія розвитку не прийшла до концептуально ясного і методологічно обґрунтованого усвідомлення сутнісної різниці між процесами психічного розвитку в дитинстві і дорослості, якісна своєрідність яких не з'ясована істотним чином, бо здається на перший погляд цілком зрозумілою і беззаперечною. Однак за умови більшої уваги до цієї проблеми виникає запитання: в чому головна сутність різниці між ними?

Відповідь на це запитання не може складатися, на наш погляд, з переліку багатьох специфічних ознак психічного розвитку у дитинстві і дорослості (наприклад, ступінь залежності від анатомо-фізіологічного дозрівання мозку й організму, від рівня засвоєння культурно-історичного досвіду людства, наявності і функціональної значущості ідеальної форми розвитку тощо), тому що навіть максимально повний їх перелік ще не є усвідомленням того, що в ході психічного розвитку в онтогенезі **змінюється онтологія та логіка самого цього розвитку**. На певному етапі онтогенезу він настільки змінює свою якість і сутність, що перестає внаслідок цього охоплюватись і пояснюватись адекватними його попередній природі гносеологічними моделями, конструкціями і схемами (наприклад, створеною Л. С. Виготським моделлю “психологічного віку”, розробленим Д. Б. Ельконіним принципом провідної діяльності тощо). Інакше кажучи, онтологічна сутність і логіка розвитку як **становлення** (психологічної організації, суб'єктності, особистості, індивідуальності), яка реалізується на етапі дитинства, змінюється на принципово іншу логіку здійснення психічного розвитку цього сталого в дорослості. Підкреслимо значущість цієї позиції для усвідомлення перехідного характеру, цілісної природи та функціонального призначення періоду 11-21 рр. в онтогенезі.

Поставлена в такому ракурсі, проблема психосоціального розвитку в перехідні періоди вже не може бути розв'язана тільки шляхом дослідження зв'язку структурованого на етапи розвитку (його стадіальності) з рівневою будовою психіки (Л.И.Анциферова, 1978; А.В.Запорожец, 1986; Г.С.Костюк, 1989; Я.О.Пономарев, 1983; Принцип развития..., 1978; Принцип системности, 1990). Якісна своєрідність природи генетично взаємопов'язаних (але

не тотожних сутнісно) процесів психічного розвитку в дитинстві і дорослості та складного переходу від одного з цих макроперіодів до іншого може бути адекватно зрозуміла у складі більш загальної проблеми – проблеми зміни, руху, **розвитку самого психосоціального розвитку** в онтогенезі як цілісного процесу, його механізмів, закономірностей і рушійних сил. Іншими словами, істотною умовою продуктивного дослідження сутності підлітково-юнацького періоду як “великого переходу” від дитинства до дорослості є, передусім, вивчення його в контексті всього психосоціального розвитку в онтогенезі як цілісного, складно організованого, діахронічного об’єкта, який має системні властивості. Попри свою теоретичну обґрунтованість та евристичність, принципи і положення структурно-рівневих концепцій психічного не дозволяють повною мірою відповісти на фундаментальне питання про причини та механізми переходу від однієї стадії розвитку до іншої, пояснити феномен якісної змінюваності характеру розвитку на кожній із стадій тощо. Причина, на наш погляд, полягає у тому, що структурність процесу розвитку розглядається значною мірою як його стадіальність, закономірно пов’язана з підвищенням рівня психічної організації. Це не враховує доведену в сучасних філософських працях різницю між поняттями “структура процесу розвитку” і “організація процесу розвитку”. Останнє більш широке і виступає як форма розвитку та детермінанта змін у ньому [10]. Власна організація процесу розвитку виявляється як його **самодетермінація** (поряд з факторною детермінацією і самодетермінацією об’єкта, що розвивається), включає в себе закони і структури розвитку та виступає у вигляді механізму і циклу розвитку.

Поняття “організація розвитку” має бути основою інтегрального підходу до вивчення психосоціального розвитку як цілісного процесу, який постає як взаємозв’язок механізмів, шляхів, закономірностей, причин, факторів і результатів. Кожний його етап (період, стадія), з цієї точки зору, має власну, своєрідну і специфічну організацію як форму динаміки, виявленням якої є закони, структури та механізми процесу психосоціального розвитку у їх взаємозв’язку з результатами, продуктами розвитку – психологічними новоутвореннями. У віковій психології обґрунтовано, що кожна зі стадій розвитку відрізняється від інших в якісному і кількісному відношеннях, є “цілісним динамічним утворенням” [1, с.256], “відносно однорідним цілим” [8, с.108], має єдину, специфічну і неповторну структуру процесу розвитку, тобто характеризується наявністю своєрідних вікових закономірностей і специфічними формами дії загальних закономірностей (Б.Г.Ананьєв, 1977; А.Г.Асмолов, 1984;

Л.С.Виготський, 1984; О.В.Запорожець, 1986; Г.С.Костюк, 1989; Б.Ф.Ломов, 1984; Д.І.Фельдштейн, 1989; С.Л.Рубінштейн, 1989; Д.Б.Ельконін).

Логічним наслідком аналізу вікового періоду як “форми розвитку” [1; 3] є розуміння того, що перехід від однієї стадії розвитку до іншої пов’язаний з виникненням не тільки нової (як мінімум оновленої) організації відповідних рівнів, але і з *новою* (як мінімум оновленою) *організацією процесу розвитку, новою формою його динаміки* у межах всієї системи. Інакше кажучи, в процесі онтогенетичного розвитку при переході від однієї стадії розвитку до іншої відбувається реорганізація, тобто *перебудова організації (форми) процесу розвитку*. Правомірною є і логічна інверсія: реорганізація структури процесів розвитку є одним з чинників (механізмів) переходу від однієї стадії розвитку до іншої. Логічно припустити, що *перебудова організації (форми) розвитку* є основним змістом будь-якого *переходу* від однієї стадії розвитку до іншої і має бути досліджена саме в цьому контексті. Такий погляд на проблему переходу від дитинства до дорослості змушує акцентувати увагу на проблемі внутрішніх змін та реорганізації форми розвитку в підлітково-юнацькому періоді.

Проблема реорганізації процесів розвитку була поставлена в дослідженнях Л.С.Виготського [1], який багаторазово підкреслював необхідність дослідження “*внутрішніх змін самого розвитку*” [1, с. 247], внутрішньої перебудови всякого складного процесу розвитку [1, с. 21], які він вбачав у “реорганізації *самого процесу розвитку*” [1, с. 246], у реорганізації його внутрішньої будови на кожному віковому ступені розвитку дитини. Ця генетична реорганізація не вичерпується тільки динамічною зміною центральних і побічних ліній розвитку [1, с. 257-258], або динамічністю співвідношення між цілим і частинами [1, с. 258]. Змінюється (руйнується стара і виникає нова) сама основа розвитку всього вікового періоду [1, с. 260], “внутрішній хід дитячого розвитку завершує певний цикл”, “один вік якось перебудовується для того, щоб дати початок новому етапу у розвитку” [1, с. 384].

Слід підкреслити, що розуміння Л.С.Виготським структури процесів розвитку є дуже близьким за змістом розглянутому вище філософському поняттю “організація розвитку”. Саме тому проблема реорганізації включає в себе питання *реорганізації процесів функціонального розвитку* (поведінки) і *вікового* (стадіального) *розвитку*, пов’язаних зі зміною та перебудовою всієї організації міжфункціональних відносин у системі психічного. Змінюваність структури психічного розвитку в онтогенезі у формі його генетичної

реорганізації означає, за Л.С.Виготським, зміну (перебудову старих і виникнення нових) механізмів [ 1,с. 6, 7, 19, 47, 48, 55, 58, 63, 146, 241], закономірностей [1,с. 45, 84, 112-113, 133, 149, 162, 166] та рушійних сил [1, с. 6, 17, 19, 219, 385] розвитку. Це, на думку Л.С.Виготського, є “сутнісним змістом генетичного процесу” [1,с. 149], “неувагою до цієї обставини... пояснюється безплідність багатьох психологічних досліджень” [1,с. 6].

Окремі ідеї щодо перебудови структур розвитку висловлював і С.Л. Рубінштейн. На його думку, форми пізнання та поведінки (“форми існування”), що складаються на різних стадіях розвитку як фіксовані і типові для них, мають різну внутрішню природу. Генетично послідовні стадії психічного розвитку отримують свою якісну визначеність і виступають як новоутворення – результат перебудови функціональних структур, що складаються на кожній стадії в залежності від способів взаємодії з дійсністю. С.Л.Рубінштейн розуміє якісні зміни будови психіки, свідомості, особистості як результат *перебудови способів функціонування та його характеру* [ 8].

Істотною конкретизацією і доповненням ідей про реорганізацію, перебудову структури процесів розвитку є, з нашої точки зору, концепція змінної детермінації Б.Ф.Ломова [6].Б.Ф. Ломов сформулював гіпотезу про те, що перехід від однієї стадії розвитку до іншої пов’язаний зі зміною системи детермінант. “Системна детермінація еволюціонує, відбувається *рекомбінація її компонентів*” [6,с. 17], тобто різних типів детермінант: причин, внутрішніх і зовнішніх факторів, умов, передумов, опосередковуючих ланок. Рекомбінація системи детермінант у підлітково-юнацькому періоді є найбільш кардинальною, оскільки, на думку багатьох психологів, період 12-21 рр. є дефінітивним періодом; це означає, що біологічне дозрівання завершується і основними чинниками розвитку стають власна активність особистості та взаємодія із соціальним середовищем. Зазначені конкретно-наукові положення про реорганізацію процесів розвитку і рекомбінацію системи його детермінант знаходять останнім часом своє підтвердження та загально-методологічне обґрунтування на філософському рівні аналізу процесів розвитку.

З точки зору філософів, “дуже велике методологічне і теоретичне значення” має положення про те, що *характер процесів розвитку істотно змінюється* протягом... всього онтогенетичного циклу (В.І.Крем’янський, 1977). У сучасних філософських роботах підкреслюється, що структурування процесу розвитку як цілого на якісно своєрідні етапи, ступені, періоди (зафіксоване в низці загальних понять, наприклад, суспільно-економічна або еволю-

ційно-біологічна формація), дає можливість досліджувати *змінюваність факторів і законів у ході історичного розвитку систем*, співвідношення загальних і часткових законів розвитку, особливості їх дії на різних етапах, або рівнях, історичного процесу (В.І.Кремянський, 1977; В.В.Орлов, 1987; Б.Я.Пахомов, 1979). Проблема ієрархічності, багатоступеневості процесу розвитку тісно пов'язана, з філософських позицій, з проблемою *змінюваності у ньому законів, факторів і внутрішніх механізмів розвитку* [4].

Питання це набуло особливої актуальності у зв'язку з обговоренням проблеми *“еволюції еволюції”* в еволюційній теорії. Для того, щоб дослідити змінюваність факторів, законів і механізмів у ході історичного розвитку систем, особливості їх дії на різних етапах (або рівнях) історичного процесу, К.М.Завадський і Е.І.Колчинський висунули ідею про розвиток (еволюцію) самих механізмів та рушійних сил історичного розвитку [2]. Автори проаналізували *зв'язок еволюції факторів еволюції, еволюції самих механізмів і рушійних сил історичного процесу* (зміна характеру дії старих і виникнення нових законів, факторів і механізмів еволюційного розвитку) *зі зміною рівнів організації систем, що розвиваються, при переході їх від однієї стадії розвитку до іншої*. Конкретизацією і доповненням положення про еволюцію самого еволюційного розвитку є філософські ідеї про наявність у розвитку такого типу змін, як *“зміна самого процесу змін”* (В.І.Столяров, 1966), про самотрансценденцію – *еволюцію самих еволюційних процесів* Всесвіту (В.В.Крісаченко, 1990), про феномен *перетворення у перетворення* (У.Ешбі, 1959) тощо.

Онтологічний статус психіки як специфічного рівня організації життєвих явищ дозволяє у дослідженні сутності її розвитку (а закон і сутність -явища однопорядкові [6]) використання методологічного потенціалу висновків, які витікають з ряду положень К.Маркса щодо особливостей відносин між основними, крупними ступенями (структурними рівнями) прогресивного розвитку. Актуальність цих положень як методологічної основи аналізу основних вікових періодів дитинства, а також дитинства і дорослості як основних, головних ступенів психічного розвитку в онтогенезі полягає у тому, що вони пов'язані з методологією визначення сутності розвитку (тобто сукупності його глибинних зв'язків і відносин) як основи його вираженої якісної специфічності.

Якщо порівнювати вікові періоди дитинства, або дитинство і дорослість як основні структурні рівні (ступені) психічного розвитку, що знаходяться у відношенні наслідування (принцип “зняття”) і органічної цілісності, то співвідношення загального (у значенні подібного) і виникаючих між ними відмінностей є таким: загальні

для даних ступенів розвитку властивості характеризують переважно генетично первинне і нижче, а відмінні особливості (новоутворення більш пізніх стадій), що виникають у ході психічного розвитку (онтогенетично більш пізніх етапів і вищих рівнів розвитку та існування психічного) характеризують саме те, що відіграє головну роль (у вигляді комплексу провідних властивостей). Це сутнісно-головне є новоутворенням розвитку і виявляється як генетично вторинне і взагалі похідне у розвитку. Наприклад, вторинну (на відміну від первинної), суб'єктивну, генетично більш пізню форму (тип, цикл) існування психічного, яка з'являється у людини, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський пов'язували з виникненням у онтогенезі відображення психічного в самому собі, з появою рефлексії, інтроспекції, самосвідомості, самодетермінації [1;8].

Головне і генетично вторинне, яке складає основу якісної специфічності психічного розвитку, наприклад, у підлітковому і ранньому юнацькому віці (наприклад, нова форма самосвідомості, "Я-концепція"), з'являється у початкових формах ще у попередніх вікових періодах, але не досягає там характерно-специфічного для нього розвитку, відіграє другорядну роль. *При переході від дитинства до дорослості співвідношення між роллю генетично первинного (первинна форма існування психічного, за С.Л.Рубінштейном [8]) і роллю генетично похідного, вторинного обертається і стає зворотнім першопочатковому. Отже, одне й те ж психічне явище, згідно концепції крупних структурних рівнів розвитку, може не тільки видозмінюватися на різних стадіях розвитку, але і виявляється підпорядкованим різним закономірностям.*

Найбільш ґрунтовно ідея щодо зміни організації (форми) розвитку (його закономірностей, механізмів, рушійних сил тощо) втілюється на психологічному рівні пізнання у спробах визначення та порівняльного аналізу особливостей психічного розвитку у дитинстві і дорослості. Так, наприклад, дитячий психічний розвиток Л.С.Виготський вважав "однією зі складних форм життя" [1, с.253], особливим і своєрідним типом психічного розвитку [1, с. 395], який, "як і будь який інший, підкоряється своїй закономірності, має свої внутрішні рамки, свої стадії". Усвідомлення глибокої своєрідності дитячого психічного розвитку як *особливого типу психічного розвитку в онтогенезі* привело Л.С.Виготського до сумнівів щодо того, що психічний розвиток людини в дорослості підкоряється закономірностям дитячого розвитку [1, с.255] і дозволило йому висловити припущення про перетворення, *перехід психічного розвитку дитини в інший, якісно новий тип розвитку* в онтогенезі,

який, на думку Виготського, відбувається у підлітковому віці (докладніше про це [9]).

Досить близько до виділення дитинства як особливої, цілісної “форми існування” і розвитку підійшов С.Л.Рубінштейн, який, порівнюючи розвиток психіки дитини і дорослого, підкреслював, що відмінності між ними “так само багатоманітні, як і сама психічна діяльність” [ 8,с.417]. “Сприйняття, пам’ять дитини, її мислення відрізняються від сприйняття, пам’яті, мислення дорослого... не тільки тим, що у дитини вони менш, а у дорослого більш розвинені. Вони у дитини інші, ніж у дорослого; *закономірності*, яким вони підкоряються, *у процесі розвитку видозмінюються*” [ 8,с.108].

Сучасна психологія розвитку поступово переходить до аналізу і визначення своєрідних властивостей психічного розвитку в дитинстві і дорослості (В.В.Авраменкова, 2002; В.Т.Кудрявцев,1997; О.М.Ткаченко, 1979; Д.І.Фельдштейн,1989; Б.Д.Ельконін, 1992). Дитинство все частіше розглядається як особливий стан розвитку, якому притаманні свої специфічні закономірності, тенденції, особливості і риси.Окремі ідеї про зміну внутрішньої логіки психічного розвитку в онтогенезі при переході від однієї його стадії до іншої представлені(явно або імпліцитно) в ряді сучасних досліджень вітчизняних психологів. В.О.Татенко, наприклад, підкреслює, що при переході від дитячих етапів розвитку до дорослої суб’єктності відбуваються *трансформації логіки становлення суб’єктності у логіку її функціонального розвитку*, тобто специфічну логіку розвитку людини як зрілого суб’єкта психічної активності (В.О.Татенко, 1997). В дослідженнях О.М.Ткаченко та П.А.М’ясоїда багатовимірність психічного розвитку виявляється у специфічності та своєрідності організму, індивіда й особистості як рівнів організації поведінки, детермінації і самого розвитку [7]. Кожному з них притаманний свій тип розвитку (визрівання, присвоєння суспільного досвіду, перетворююча діяльність), тобто свої фактори, джерела, рушійні сили та хід розвитку взагалі. Дитинство, за логікою роздумів цих психологів, фактично є етапом домінування індивідного рівня – особливою типу розвитку, коли “розвиток підкоряється процесам суспільно-історичного становлення людини шляхом цілеспрямованого формування психічних структур у процесі взаємодії з дорослим. В дорослості на перший план виступає (домінує) особистісний рівень (тип) розвитку – “власна логіка психічного розвитку”[7].

Органічний взаємозв’язок і взаємодоповнення розглянутих філософсько-психологічних ідей, концепцій і положень дає, на наш погляд, змогу поставити питання про сутність періоду 11-21 рр. як складної макротрансформації особистісних структур в умовах

зменшення впливу біологічних факторів та збільшення впливу факторів психосоціальної природи ( становлення ідентичності, формування Я – концепції, розширення системи соціальних відносин і референтних зв'язків тощо).

Отже, два ключові положення визначають зміст нашої роботи: 1) погляд на дитинство та дорослість як на стадіально-типові макростадії, специфічні форми організації цілісного процесу розвитку, своєрідні “форми життя” та розвитку, своєрідні “психологічні формації”; усвідомлення того, що вони характеризуються як специфічними формами дії загальних закономірностей, механізмів та факторів розвитку, так і наявністю ряду часткових закономірностей, факторів і механізмів, які виникають і діють тільки на одному з цих вікових макроетапів розвитку (докладніше про це [9]); 2) погляд на онтогенетично-своєрідну, специфічну природу періоду 11-21 рр., який у світлі цих ідей отримує нові якісні характеристики: при переході від дитинства до дорослості відбувається зміна логіки розвитку, зміна форми організації самого процесу розвитку як взаємозв'язку закономірностей, факторів і механізмів; в індивідуально-типових варіантах співіснують закономірності і механізми дитинства та дорослості як макростадій розвитку, що зумовлює складність, кризовість, гетерохронність становлення психосоціальної зрілості в цей період.

#### **Список використаної літератури**

1. Выготский Л.С. Собр.соч.:В 6т./Лев Семенович Выготский. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Завадский К.М., Колчинский Э.И. Эволюция эволюции: [монография]/ Кирилл Михайлович Завадский, Эдуард Израилевич Колчинский. –Ист.-теорет. очерки проблемы. – Л.: Наука, 1977. – 236 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: [монографія] / Григорій Силович Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
4. Крисаченко В.С. Философский анализ эволюционизма: [монография]/ Владимир Семенович Крисаченко /АН УССР. Ин-т философии. – Киев:Наук.думка, 1990. – 216 с.
5. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка [монография]/ Владимир Товиевич Кудрявцев . – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 263 с.
6. Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения/ Б.Ф. Ломов //Принцип системности в психологических исследованиях. – М: Наука, 1990. – С. 10–18.



7. Мясоед П.А. Системно-деятельностный подход в психологии развития /П.А. Мясоед // Вопр. психологии. – 1999. – № 5. – С. 90 – 100.
- 8 . Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: [монография] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М: Педагогика, 1989. – 468 с.
- 9 . Шамне А.В. Проблема типів і форм психічного розвитку в теоретичній спадщині Л.С. Виготського /А.В. Шамне // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 48 – 53.
10. Южаков В.Н. Организация процесса развития, объективные закономерности, познание и управление: [монография]/ Владимир Николаевич Южаков. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 125 с.

In the article theoretical bases of research of psychosocial development are analysed in ontogenesis. A system look is grounded to the period from 11- to 21 year as transitional from childhood to the grown man.

**Keywords:** psychosocial development, childhood, grown man, ontogenesis, methodology, reorganization, structures of development.

*Отримано: 21.03.2010*

УДК 159.923

*С.І.Шевченко*

## **БАГАТОАСПЕКТНІСТЬ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК НАПРЯМКУ СУЧАСНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

У статті аналізуються переваги методу казкотерапії при роботі з дитиною. Викладені основні принципи психологічного аналізу при роботі з казками, створеними дітьми. Автор також розглядає основні функції, які виконують казки, і можливості, які дає робота з клієнтом у рамках казкотерапії.

**Ключові слова:** казка, казкотерапія, діагностика, корекція, розвиток.

В статье анализируется преимущество метода сказкотерапии во время работы с ребенком. Выложены основные принципы психологического анализа в работе со сказками, сочиненными детьми. Автор также рассматривает основные функции, которые выполняют сказки, и возможности, которые дает работа с клиентом в рамках сказкотерапии.

**Ключевые слова:** сказка, сказкотерапия, диагностика, коррекция, развитие.

К. Естес в своєму творі “Та, що біжить з вовками” писала “Казки – це ліки... Вони мають цілющу силу, не примушуючи нас робити, бути, діяти, – достатньо тільки слухати їх... Казки народжують хвилювання, смуток, питання, прагнення і розуміння. В казках є наставляння, які допомагають нам пробиватися крізь життєві тернії” [1, с.28].

На сучасному етапі педагоги та психологи все частіше обговорюють тему емоційних порушень у дітей, таких як страхи, агресивність, тривожність та інші. Дітям дуже непросто розібратися в своїх почуттях, які напряму керують їх вчинками. Однак це лише симптоми, які розташовані на поверхні. Основна причина цих порушень полягає у несформованій Я-концепції, слабкості Я, що призводить до внутрішнього хаосу у дитини. В цьому разі завданням психолога буде посилення Я дитини, структурування її внутрішнього світу, та розвиток емоційної, інтелектуальної, соціальної і духовної сфери [2. с.11].

Шкільний психолог повинен вирішувати багато різних питань – серед яких – корекційна робота зі школярами. Одним з методів у роботі з дитиною, як індивідуально, так і в групі, може стати казкотерапія – найстародавнійший та найекологічніший спосіб практичної психології, що відомий людству.

В глибинному психологічному аспекті казки та міфи досліджували К.-Г. Юнг, М.-Л. Фон Франц, Х. Дікмманн, В. Пропп та ін. В своїй роботі до казок, міфів, притч зверталися такі відомі психотерапевти, як Н. Пезешкіан, М. Еріксон, Б. Беттельхейм, А. Менегетті, Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер та ін. Навіть основоположник наукової психології В. Вундт в етнопсихологічних роботах, присвячених дослідженню “народного духу”, пропонує вивчати конкретно-історичні продукти народів: мову, міфи, звичаї, і називає міфи (казки) – почуттям народу [3, с.67].

Серед російських психологів вирізняється розробленістю цієї теми та кількістю опублікованих робіт Санкт-петербурзька школа, представлена Т. Зінкевич-Євстигнеєвою, Т. Грабовською, Д. Кудзіловим, А. Гнезділовим та ін. Свій внесок у розробку цієї тематики зробили І. Вачков, І. Стішенок, М. Осоріна, Е. Петрова та багато інших науковців.

Метою статті є огляд і аналіз багатоаспектності казкотерапії, можливості цього напрямку вирішувати декілька важливих цілей психологічної допомоги: діагностичну, корекційну, терапевтичну, профілактичну, розвиваючу.

Одним із доказів ефективності роботи методу казкотерапії з дітьми може свідчити те, що у дітей до 10-12 років більш розвинутий

“правопівкульний” тип мислення – найбільш важлива для їх розвитку інформація повинна бути передана через яскраві образи, якими наповнені казки та міфи. “Дослідженнями встановлено, що обробка повідомлень метафоричного типу відбувається в правій півкулі. Вона більшою мірою, чим ліве відповідає за емоційну й образну сторону мислення. Вважається, що психосоматична симптоматика зароджується в правій півкулі.” [4, с.23]. Для дитини важливим є гармонійне розвинення всього головного мозку, тому казкотерапія може допомогти і в цьому – перекинути “місток” між двома півкулями, використовуючи метод якісного аналізу казок після їх прочитування.

Особливістю казкотерапії є те, що взаємодія з клієнтом відбувається на ціннісному рівні. Робота з психологічними проблемами спирається на моральні, духовні цінності й особистісний потенціал. Головними ідеями казкотерапії є:

- усвідомлення своїх потенціалів, можливостей і цінностей свого життя;
- розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій і вчинків;
- пізнання різних стилів світогляду;
- усвідомлення творчих взаємодій з оточуючим світом;
- внутрішнє відчуття сили і гармонії.

Казкотерапія працює як з дітьми, так і з дорослими, це в якомусь сенсі універсальний метод пізнання і змінення, розуміння і розвитку. Тому можливе використання цього методу в школі в роботі не тільки зі школярами, але й з учителями. Аналіз казок дозволяє суттєво змінити або збагатити погляд на звичні ситуації, спираючись на моральні і духовні цінності особистості. Складання казок, малювання, виготовлення ляльок, розігрування казкових вистав дозволяє звільнити творчу енергію і направити її в позитивне русло розвитку.

Казкотерапевтичний вплив здійснюється за допомогою п'яти видів казок: художніх, дидактичних, психокорекційних, психотерапевтичних та медитативних. Казкотерапевт у кожному конкретному випадку консультування або підбирає, або складає казку для клієнта.

Психотерапевтичні казки виконують багато функцій:

- казка заповнює пробіли індивідуальної історії клієнта і доповнює її загальнолюдською інформацією;
- казка актуалізує витіснені клієнтом ситуації з особистої історії життя;
- казка дозволяє по-новому побачити ситуацію і перейти на новий рівень її розуміння, модулюючи більш конструктивне відношення і поведінку;

- казка відображує внутрішній конфлікт клієнта і дає можливість міркувати над ним;
- казка є символічним “буфером” між клієнтом і терапевтом, що дозволяє згладжувати опір клієнта і направляти енергію на обмірковування;
- казка служить альтернативною концепцією сприймання складних життєвих ситуацій;
- казка формує віру в позитивне рішення проблемної ситуації і виявляє алгоритм її рішення [5, с.6-9].

Діагностичний аспект успішно розробляють вчені Санкт-петербурзького інституту казкотерапії. Т. Зінкевич-Євстигнеєва зі співавторами в своїх роботах дають детальний аналіз діагностики за допомогою методу казкотерапії. Аналіз казки включає декілька підходів і може залежати від того, яку додаткову підготовку пройшов психолог в одній із сучасних шкіл (психоаналіз, юнгіанський аналіз, гештальт або ін.). Аналізуючи казки з позиції психоаналізу, психолог буде звертати увагу на стадії сексуального розвитку, тенденції до лібідо і мортідо (потяг до задоволення і потяг до смерті), конфлікти Ід, Его та супер-Его. Юнгіанський аналітик зверне увагу на прояви основних архетипів у казці, актуалізовані комплекси та процеси розвитку, ініціації та індивідуації. Віхевіористи оцінять ефективність поведінки героїв казки, обговорять тему впливу та протистояння впливу, маніпуляції, конфронтації та ін. З точки зору гуманістичного підходу А. Маслоу треба знайти у героїв актуалізовані потреби та оцінити, наскільки герої є самоактуалізованими особистостями.

Психолог-казкотерапевт оцінить і проаналізує казку зі своїх позицій. Основною підставою для діагностики та формування корекційних задач стає шкала “руйнівник – творець”. Тести-малюнки та авторські казки, в яких проявляються почуття, думки, поведінка героя, допомагають психологу проаналізувати ставлення дитини до зовнішнього та внутрішнього світу по цій шкалі. Зовнішній руйнівник приносить біль та дискомфорт іншим людям, зовнішній творець ставиться до всього бережно і шанобливо. Внутрішній руйнівник шкодить своєму здоров’ю і розвитку, внутрішній творець очищує свої думки, дисциплінує почуття, береже здоров’я.

Казкотерапевт інтерпретує казку з позиції “життєвих уроків” – девізом такого підходу може бути вислів А. Пушкіна в “Казці про золотого півника”: “Сказка – ложь. Да в ней намек! Добрым молодцам урок!”. Тому казкотерапевт задає питання: чому може навчити ця казка, і чим більше життєвих уроків буде зібрано – тим багатший досвід матиме дитина.

Основною характеристикою казки є її метафоричність, що робить її багатогранною. Залежно від особливостей дитини, цілей корекційної роботи, можна обрати необхідну “грань”.

Для найбільш ефективної роботи з казками, створеними дітьми, шкільному психологу необхідно дотримуватися наступних принципів психологічного аналізу.

**1. Принцип безумовного прийняття внутрішнього світу клієнта.** Світ казки сприймається цілісно і безоцінювально.

**2. Принцип об’єктивності.** Казка розглядається у всій її багатогранності.

**3. Принцип результативності.** Проведення аналізу повинно мати конкретну мету: написання психологічного висновку, складання рекомендацій, формування перспективних задач психологічної роботи [6, с.14-23].

Для психологічної діагностики дитини також можливе використання малюнків із казковою тематикою. Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Кудзілов в своїй роботі, наряду з традиційними проєктивними тестами-малюнками, виділяють два види нетрадиційних, поділивши їх на дві групи: “символічну” та “моделюючу”.

До “символічної” групи входять завдання, пов’язані з символізацією психічних процесів, наприклад:

“У що б мене закодував злий Колдун”;

“У що б мене зачарував добрий Чарівник”;

“Ілюстрація до улюбленої казки”;

“Сім’я в образах казкових героїв”.

До “моделюючої” групи входять завдання, пов’язані зі створенням, моделюванням якоїсь ситуації або майбутнього, наприклад:

“Мапа казкової країни”;

“Мудрець на краю Всесвіту”.

Так, створення на малюнку сім’ї в образах казкових або міфологічних героїв, дає психологу розуміння ресурсного, ідеального, бажаного дитиною образу сім’ї, та показує символічний образ успіху, духовний еталон взаємовідносин, до якого можна прийти в процесі роботи із сім’єю.

Аналізуючи малюнок, треба звертати увагу на використані кольори, бо кожний з них має свою символіку, а також виділяти наступні компоненти малюнка:

1. До якої казки або міфу належать зображені герої, та їх характеристика?

2. Сутність творчого потенціалу кожного героя, в особливості персонажу, який зображує автора малюнка.

3. Тіньову сторону кожного героя і можливість її компенсації.

4. Характер взаємовідносин між героями.

5. Перспективу можливих творчих дій (можливість героїв разом жити в одній країні, місті і можливість допомагати людям).

6. Наявність емоційної та ментальної роз'єднаності між членами сім'ї. Сформованість “особистісної дистанції”.

Методика “Мапа казкової країни” спрямована на розкриття внутрішнього світу автора, виявлення актуального на цей час особистісного образу цілі. Ландшафт намальованої мапи буде відповідати його думкам, почуттям, бажанням, станам. Дорога, яку автор обере для мандрів по казковій країні, буде відповідати способу досягнення поставленої мети. Аналіз малюнка, відповідей на питання включають декілька кроків інтерпретації:

– **крок перший** – подивитися, де на мапі розташоване те місце, куди мандрує автор, зрозуміти символічне значення ландшафту і виявити почуття, які виникли при досягненні мети;

– **крок другий** – оцінити ступінь досяжності поставленої цілі, виявити, які труднощі, пастки очікують автора на маршруті, виявити способи нейтралізації ризиків;

– **крок третій** – необхідно встановити суб'єктивне розуміння автором сенсу своєї подорожі, і на підставі цієї інформації розробити задачі корекційної роботи [7].

Корекційний аспект казкотерапії був розроблений багатьма авторами. І. Стішенок в своїй роботі приділяє увагу особистісному росту клієнтів: розумінню, прийняттю і змінюванню; корекції поведінки та знаходженню нової конструктивної поведінки, що може приводити до лікування невротичних розладів і соматичних захворювань. Слухаючи або читаючи казки, клієнт накопичує “банк життєвих ситуацій” і, звертаючись до нього, отримує можливість застосовувати різноманітні способи реагування та поведінки [8, с.8].

Носрат Пезешкіан виділяє наступні психокорекційні функції казки:

**1. Функція дзеркала.** Зміст казки стає тим дзеркалом, яке відображує внутрішній світ людини, полегшуючи тим самим ідентифікацію з ним.

**2. Функція моделі.** Казки відображають різноманітні конфліктні ситуації і надають можливі способи їх вирішення або вказують на наслідки окремих спроб їх вирішення. Отже, вони допомагають навчатися за допомогою моделі.

**3. Функція опосередкування.** Казка виступає в якості посередника між клієнтом і психологом, знижуючи тим самим опір клієнта.

**4. Функція зберігання досвіду.** Після закінчення психокорекційної роботи, казки продовжують впливати на повсякденне життя клієнта.

**5. Функція повернення на більш ранні етапи індивідуального розвитку.** Казка допомагає клієнту повернутися до минулої радісної

безпосередності. Вона викликає радість і здивування, відкриває світ фантазії, образного мислення, безпосереднього входження в роль, яку пропонує зміст. Казка допомагає пробудженню дитячих і творчих сил у самого психолога, працюючого з клієнтом. Вона активізує його роботу на рівні інтуїції.

**6. Функція альтернативної концепції.** Казка звучить для клієнта не в загальноприйнятому заданому сенсі, а пропонує йому альтернативну концепцію, яку клієнт може або прийняти, або відкинути.

**7. Функція змінення позиції.** Казки несподівано викликають у дитини або дорослого нове переживання, в його свідомості відбувається змінення позицій [9, с.40-51].

А. Осипова пише, що казки викликають інтенсивний емоційний резонанс, як у дітей, так і у дорослих. Образи казок звертаються одночасно до двох психічних рівнів: до рівня свідомості і підсвідомості, що надає особливі можливості для комунікації. Особливо, це важливо для корекційної роботи, коли необхідно в складній емоційній обстановці створити ефективну ситуацію спілкування. Автор виділила наступні функції казки:

- психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій;
- символічне відреагування психологічних і фізіологічних стресів;
- прийняття в символічній формі своєї фізичної активності.

Також А. Осипова виділяє наступні можливості в роботі з казкою:

**1. Використання казки, як метафори.** Тести і образи казок викликають вільні асоціації, які є актуальними в особистісному житті клієнта, потім ці метафори й асоціації можуть бути обговорені.

**2. Малювання за мотивами казки.** Вільні асоціації проявляються в малюнку, і надалі є можливим аналіз отриманого графічного матеріалу.

**3. Обговорення поведінки і мотивів дій персонажу,** що служить приводом до обговорення цінностей, вчинків людини, виявляє систему оцінювання в категоріях добре-погано.

**4. Програвання епізодів казки.** Програвання епізодів дає можливість клієнту відчувати деякі емоційно значущі ситуації.

**5. Використання казок як моральних притч.** Підказка за допомогою метафори варіанту вирішення ситуації.

**6. Творча робота за мотивами казки.** Дописування, переписування, аналіз казок.

Привабливість казок для корекції та розвитку дитини полягає в наступному:

- відсутність в казці прямих моралей, повчань. Події казкової історії є логічними, природними, витікають одна з іншої, а дитина засвоює причинно-наслідкові зв'язки, які існують у світі;

- через образи дитина стикається з життєвим досвідом багатьох поколінь. У казках зустрічаються ситуації і проблеми, які трапляються в житті кожної людини: відокремлення від батьків, життєвий досвід, взаємодопомога, любов, боротьба добра зі злом. Перемога добра над злом дає психологічну захищеність: все що відбувається закінчується добре;

- головний герой казки – збірний образ і дитині легше ідентифікувати себе з героєм і стати учасником казкових подій;

- ореол таємності і чарівництва, інтригуючий сюжет, несподіване перетворення героїв дозволяє дитині активно сприймати та засвоювати інформацію казки [10, с.201-202].

На жаль, на сучасному етапі в середньоосвітніх школах психолог не має багато часу для корекційної роботи, особливо індивідуальної, тому на допомогу йому може прийти метод групової казкотерапії, де можлива робота навіть з цілим класом. Казкотерапія включає в себе, нарівні з вищеперерахованими, і виховні аспекти, перевірені багатьма поколіннями наших предків. На сьогодні опубліковано багато розроблених казкотерапевтичних тренінгів, але в казці завжди є місце для творчості, тому кожен шкільний психолог може сам розробити програму, враховуючи особливості шкільної ситуації. При складанні такої програми, можна спиратися на структуру корекційно-розвивального казкотерапевтичного заняття для дітей, запропоновану Т. Зінкевич-Євстегнеєвою.

**1. Ритуал входу до казки.** Створюється настрій на сумісну роботу, коли діти роблять якусь об'єднуючу їх дію (наприклад, передають один одному м'ячик).

**2. Повторення.** Згадують, що робили останній раз і які висновки для себе зробили, який досвід отримали, чому навчилися.

**3. Розширення.** Розширюється уявлення дитини про якусь ситуацію, психолог розповідає нову казку і запитує, чи бажають діти чомусь навчитися, спробувати допомогти герою.

**4. Закріплення.** Придбання нового досвіду, проявлення нових якостей особистості дитини. Проводяться ігри, символічні мандри, перевтілення та ін.

**5. Інтеграція.** Пов'язується новий досвід з реальним життям. Психолог аналізує разом із дітьми, в яких ситуаціях з життя можливе використання отриманого на занятті досвіду.

**6. Резюмування.** Узагальнення отриманого досвіду, пов'язання його з отриманим раніше. Психолог підводить підсумок заняття, підкреслює значимість отриманого досвіду, говорить про ситуації з реального життя, де є можливим використання отриманого досвіду.



**7. Ритуал виходу з казки.** Закріплення нового досвіду, підготовка дитини до виходу в звичайне соціальне середовище. Повторення ритуалу входу з доповненням: діти протягують руки в коло і на символічному рівні беруть там отриманий досвід і прикладають руки до грудей [11, с.19-20].

**Висновки та перспективи дослідження.** Соціальна сфера розвитку включає гармонізацію взаємовідносин у дитячих колективах. Діти тягнуться до однолітків, але, попадаючи в дитяче суспільство, не завжди можуть встановити конструктивні стосунки з іншими дітьми. Спостереження показують, що нерідко у групі між дітьми виникають взаємовідносини, які не тільки не формують у дітей гуманних почуттів один до одного, а, навпаки, – породжують егоїзм, агресивність, як якості особистості. В дитячих колективах є діти, які зазнають соціальне відкидання. При відсутності спеціальної психологічної допомоги неблагополуччя таких дітей з початкової школи переходить у підлітковий вік, нерідко створюючи основу для делінквентної поведінки. За даними вітчизняних і закордонних дослідників, біля 20% дітей потребують спеціальної психологічної, а інколи і медичної допомоги. Сучасні соціально-економічні проблеми тільки ускладнюють цю ситуацію. Шкільна психологічна служба потребує проведення різного роду досліджень проблемних дітей для розробки адекватних методів психолого-педагогічної корекції. Використання методу казкотерапії надає великий спектр можливостей для реалізації основних функцій психологічної служби, і, що найбільш важливе, – враховує вікові особливості клієнтів, з якими доводиться співпрацювати, перекладаючи процес взаємодії психолога і дитини на звичну і зрозумілу для дитини мову.

Використовуючи теоретичну базу, розроблену науковцями, шкільний психолог може налагодити діагностичну, корекційну, розвиваючу роботу зі школярами, а при необхідності і вчителями. Проблема гармонійного розвитку школярів була завжди актуальною для суспільства, і тому психологами було приділено багато уваги і часу на створення різноманітних розвиваючих програм. Для освітньої системи важливо не тільки формування у дитини знань, вмінь, навичків, але й розвиток фізичної, емоційної, інтелектуальної, соціальної і духовної сфери.

#### **Список використаних джерел**

1. Эстес Кларисса Пиккола. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. – М.: Издательский дом “София”, 2005. – 496 с.
2. Тренинг по сказкотерапии. Сборник программ по сказкотерапии / Под редакцией Т.Д. Зинкевич-Евстегнеевой. – СПб.: Речь, 2004. – 254 с.

3. Платонов Ю.П. Этническая психология. – СПб.: Речь, 2001. – 320 с.
4. Милле Л., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и “внутреннего ребенка”. М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – 144 с.
5. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу). – СПб.: Речь, 2004. – 292 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Тихонова Е.А. Проективная диагностика в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Кудзилов Д.Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2004. – 144 с.
8. Стишонок И.В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
9. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории в позитивной психотерапии. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.
10. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 512 с.
11. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2002. – 310 с.

The article describes the advantages of using fairy tales in psychotherapy of children. It contains main principles of the psychological analyses applied to fairy tales composed by children. Apart from this, the author explores the main functions of fairy tales and possibilities that arise for the client in fairy-tale therapy.

**Keywords:** fairy, fairy-tale therapy, testing, correction, development.

*Отримано: 17.02.2010*

**УДК 159.923**

*З.М.Шевчук*

## **Особливості психологічного змісту духовних цінностей особистості та їх розвиток у виховному діапазоні**

У статті розглядаються наукові та релігійні погляди, поняття духовних цінностей. Обґрунтовуються теоретичні матеріали, що вказують на значущість і необхідність вивчення духовних цінностей у психології.

Розкривається напрямок розвитку духовних цінностей у виховному діапазоні.

**Ключові слова:** цінності, духовні цінності, особистість, розвиток, методи виховання.

В статтю розглядаються наукові та релігійні погляди, поняття духовних цінностей. Обґрунтовуються теоретичні матеріали, які вказують на значимість та необхідність вивчення духовних цінностей в психології. Розкривається напрямки розвитку духовних цінностей у виховному діапазоні.

**Ключевые слова:** ценности, духовные ценности, личность, развитие, методы воспитания.

**Актуальність.** Кардинальні зміни, що відбуваються в нашій країні в області науки, політики, економіки, ідеології, суспільної моралі, обумовлюють зростання інтересу до проблеми духовних цінностей, людського буття, смислу життя, призначення людини, життєвого шляху, проблеми свободи та відповідальності, тобто тих проблем, які напряму пов'язані із розвитком особистості і її духовного внутрішнього світу. Ці питання не є новими для психологічної науки, але при їх вирішенні особливу увагу слід приділити духовним цінностям особистості. Шлях глибокого усвідомлення духовних цінностей нелегкий, він потребує складної внутрішньої роботи щодо когнітивно-емоційного поцінування свого життя. Розвитку вільної та відповідальної особистості, яка знає, заради чого здійснюється її діяльність, або в чому сенс тих чи інших цілей, прагнень, намірів. Тому сфера духовних цінностей охоплює сенс життя, милосердя, справедливості, вірності, чесності, толерантності, любові, добра, тобто сенс вищих духовних категорій. Як на зламі першого і другого тисячоліття в процесі розвитку людства були підпорядковані матеріальним цінностям у глобальному масштабі. І все друге тисячоліття минуло під знаком матеріального розвитку.

Дослідження духовних цінностей отримало розвиток у працях С.С. Андрєєвої, М.Й. Борішевський, І.Д. Беха, В.В. Знакова, О.П. Колісника, Г.В. Кузнєцова, А.Л. Некрасова, О.В. Парамонова, Е.О. Поміткіна, М.В. Савчина.

**Метою даної статті** є огляд і аналіз особливостей психологічного змісту духовних цінностей особистості та їх розвиток у виховному діапазоні.

Витоки теоретичних роздумів стосовно цінностей можна виявити ще в Платона, у його теорії ідеї. У цій теорії проглядається певний антагонізм між цінностями – ідеальним світом і світом реальним, матеріальним. Матеріальне буття ніколи не може дорости до ідеального світу (світу абсолютних цінностей).

На протипагу вченням Платона, психоаналітики говорять не стільки про цінності, як про те, що є цінним. Подібної точки зору дотримуються й біхевіористи: цінність – це міра інтенсивності чи енергії, з якою особа наближається до об'єкта, що має заспокоїти її потяг і задовольнити потреби.

Слід виділити заслуги Г.Маррея, якого можна вважати одним із перших представників гуманістичної психології. Він виразно виділяє конкретні цінності, а саме: хороше фізичне самопочуття, володіння власністю та корисними речами, авторитет (у розумінні спроможності приймати рішення), філіацію (почуття міжособового зв'язку), розуміння (фактів і теорій), красу (мистецтво) та ідеологію (філософія, релігія). Стосовно цих цінностей людина може поводитися по-різному: може їх відкинути, прийняти, здобути, створити, захищати або уникати.

Питання цінностей також розглядав А. Маслоу, підкреслюючи при цьому зв'язки психології з філософією. Він застосував поняття філософії цінностей, основою якої є вільний вибір: те, що люди вибирають, це, властиво, і є цінністю. З-поміж усіх цінностей він на чільне місце ставить правду [1, с. 133].

Не можна оминати погляд Е. Фрома щодо духовних потреб людини, які ведуть до цінностей, “психологічний добробут можливий тільки в тій мірі, в якій ми перемогли власний нарцисизм; у тій мірі, у якій ми відкриті, реактивні, сприятливі, пробудженні. Цей добробут означає повний і доброзичливий зв'язок із людьми та природою, подолання відокремленості та відчуження, досягнення переживання єдності з усім існуючим – і разом з цим відчуттям себе самого як окремої істоти, таким, яким я є, індивідом, тобто нероздільним. Благополуччя означає бути цілком народженим, бути тим, чим ми у потенціалі є; це означає володіти повною здатністю до радості й печалі, або, висловлюючись по-іншому, пробудитися від напівсну, в якому живе середня людина. Якщо все це так, благополуччя означає також здатність бути творчим... Нарешті володіти добробутом – це означає відкинути власне “Я”, відкинути жадібність, припинити погоню за збереженням та звеличенням “Я”, бути самим собою і переживати себе в акті буття, а не у володінні, збереженні, накопиченні, споживанні” [2, с.108].

За поглядами К.Г. Юнга, основні психологічні проблеми людини й людства пов'язані з втратою цінностей. Майбутнє людства він пов'язував з розкриттям у людині надіндивідуального, вищої природи, духовних образів, що існують в глибинах її несвідомого [3, с.486].

Найбільшу увагу в питанні цінностей заслуговує екзистенційний аналіз В.Франкла, в якому цінності, поряд із сенсом, визначаються

основними поняттями. Згідно з його аналізом, цінністю для людини є те, що її зрушує, скеровує і творить її особу в усіх вимірах буття, а саме: біологічному, психічному й духовному. Кожному з цих вимірів відповідає своя група цінностей [4, с. 85].

М.Г. Макаров виокремлює цінності в широкому і вузькому сенсі. У першому випадку йдеться про явища природи і суспільства, цілі, ідеали, цінності культури; у другому – мається на увазі аспект регулювання свідомості, відносин з іншими людьми та поведінки індивіда.

Цікаві ідеї російського психолога Н.І. Непомнящої, яка працює з поняттям “цінність”. Остання, на її думку, “являє собою єдність спрямованості особистості, виокремленості для неї певної сторони дійсності, певних відношень – і усвідомлення через це виділення себе, власного Я”. Як вважає автор, виокремити феномен цінності в якості особливого компонента психологічної структури особистості. Зокрема, встановлено, що певна сторона дійсності набуває особливого (ціннісного) значення, коли вона “пов’язується з образом Я”, стаючи провідним його змістом.

Отже, цінність – співвідношення між Я-образом і спрямованістю. Постає питання, яке психологічне значення має це співвідношення? Воно переживається людиною, і, отже, психологічно, це переживання співвідношення і є тим, що ми називаємо словом цінність. Психологічний зміст поняття “цінність” можна вважати таким, що окреслює певні галузі психіки, і, водночас, не є чітко визначеними.

Але цінність є тим, що завжди відмічене позитивом (позитивними переживаннями), і формуються цінності у внутрішньому (духовному) досвіді особистості, вони є носієм не суто соціального, а передусім духовного (сутнісного) в особистості.

Духовні цінності на наш погляд, чудово відображені в біблійних повчаннях, у проповідях Ісуса Христа, заповідях. Розгляньмо сутність духовних цінностей з позиції християнського світогляду. У християнстві духовні цінності називаються чеснотами. Вони визначають, насамперед, ставлення людини до світу вищого, до Бога, а через нього й до інших людей. У зв’язку з цим основними цінностями вважають: віру, надію і любов.

Віра є єдиним доступним шляхом до Всевишнього. Догодити йому – означає вірити в Нього, Його слову. Віра виявляється в моралі, в способі життя особистості, її поведінці. Віра спасає, тому вона зумовлює слухняність. Надія пов’язана з майбутнім людини, що сягає за межі земного життя, з її відповідними очікуваннями. Долаючи перепони, що трапляються на життєвому шляху людини, і випереджаючи час, спрямованість в майбутнє, надія споріднює

людину з її бажаннями. Любов до Бога – найбільша духовна цінність, вона є вираженням сутнісного ставлення до свого творця. Ця любов є вищою за всі почуття любові. В християнстві є золоте правило: “Як хочете, щоб поступали з вами ближні, так і ви поступайте з ними”, або ж його дзеркальне відображення – срібне правило таких традицій, як конфуціанство: “Не роби іншим того, чого ти не хочеш, щоб робили тобі”. Ось і вся доктрина.

Згідно вчення отця Юзефа первісна цінність поза людиною, до якої вона може прагнути, – це надцінність, яку людство впродовж тисячоліть називає Богом. Особисте віднесення до Бога становить надсенс, що його свідомо чи несвідомо шукає кожна людина. Поряд із надсенсом виділяється індивідуальний сенс життя людини, яка в пошуках своєї повноти водночас спрямовується вертикально – до Бога, й горизонтально – до людей і предметів. За його словами усі ці взаємозв’язки, якщо вони впорядковані, приносять задоволення від людського буття [5, с. 178].

За С. Черепановою, духовні цінності – продукти духовної діяльності, вартість яких не зменшується і не зникає внаслідок їх споживання. Авторка виділяє життєво важливі функції духовних цінностей, властиві історії кожного народу, – консолідуюча, інтегративна, комунікативна, естетична, морально-етична, символічна [6, с.98].

Розглянемо сутність функцій духовних цінностей. Консолідуюча функція духовних цінностей відіграє важливу роль вона спрямована на становлення етнічної спільності як духовної спільноти, розвиток історичної пам’яті народу. Інтегративна функція виявляється у здатності етносу до консолідації, збереження і відродження національних святинь, передання їх наступним поколінням. Комунікативна функція трактується як одна з найголовніших функцій духовних цінностей, що особливо актуальна для поліетнічних держав з багатонаціональним населенням. Безумовно, зазначає авторка, слухними є застереження стосовно тенденції конкуренції у розвитку сучасної цивілізації, зокрема у сфері духовного споживання. Тому нерідко духовні цінності національної культури сприймаються фрагментарно, а не цілісно, бо спрацьовують мотиваційні механізми престижу, моди, так само, як і механізми стереотипного споживання, тобто звичок, що формують стандарти орієнтацій на той чи інший вид духовної продукції. Саме тому комунікативна функція духовних цінностей нерідко стає предметом політичних дискусій, навколо яких ґрунтуються громадсько-політичні сили різного спрямування від націоналістичних до космополітичних. Естетична функція духовних цінностей вбача-

ється у формуванні національного ідеалу краси, гармонії, довершеності, що властиві кожному народу і виявляються у житті, мистецтві, побуті, стилях національного одягу. Морально-етична функція пов'язана з комплексом морально-етичних норм, які ґрунтуються на прошарках традиційного елемента національної культури, виявляючи тяготіння історичного коріння роду та народу. Морально-етичні норми – це скоріше регулятивні начала життєдіяльності народу, вони гармонізують відношення між поколіннями, жінками і чоловіками, дітьми і дорослими. Символічна функція означає шанування національних символів (прапора, гімну) [6, с.99].

Отже, матеріалізм нашого часу перекидає з ніг на голову відношення між духовним і суцим. Вважається, що дещо духовно цінне може народитися тільки як результат дії фактичного. На думку М. Савчина, наявні духовні цінності можуть доцільно впливати на формування дійсності і таким чином продовжувати факти, що здатні підкріплювати цінне у духовному житті. Людина повинна орієнтуватися, яким впливам вона піддається. Відомо, що конкретна людина, група можуть випромінювати на зовнішній світ любов чи зло. Орієнтуючись у власному самопочутті, особистість може встановити, яким впливам вона піддається [7, с.53].

Дуже цікаво доповнює це розуміння І. Бех, духовні цінності, за його словами, є індикатором розвиненої особистості, за допомогою якого вона пізнається. Крім того, особистість володіє цими цінностями як власними якостями. Особистісне зростання залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою зростає її духовна свідомість, яка є саме тією якістю внутрішньої інстанції, в якій здійснюється єднання як процес набуття смислу соціальних вимог. Ціннісні ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини, і саме в такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб'єктивними надбаннями особистості [8, с. 368].

О. П. Колісник розглядає духовні цінності як надособистісні цінності, приблизно в такій послідовності народження надособистісності: життя – на психофізіологічному ступені розвитку, замість – на психоархетипному ступені розвитку, “Я-тотожність” – на психоонтичному ступені розвитку, соціальна ідентичність – на психоментальному ступені розвитку в буттєвому потоці психіки; сума звичок і навичок, адаптація на корисність – на психопрактичному ступені розвитку, картина світу, істинність і консонанс знань – на психогностичному ступені розвитку; статус, влада, володіння – на психосоціальному ступені розвитку; “Я-концепція”, вибір, воля – на егопсихічному ступені розвитку в рефлексивному потоці психіки;

Свобода, Справедливість, Воління, Відповідальність – на психоіндивідуальному ступені розвитку; Людина, Добро, Любов, Турбота – на психосоціальному ступені розвитку; Істина, Краса і Творчість – на психохолістичному ступені розвитку; Віра, Мудрість, Бог – на психотрансперсональному ступені розвитку в духовному потоці психіки [9, с. 272].

Пробудження в людині її духовної природи зумовлює переорієнтацію від споживання до самовіддачі. Тоді, на думку Е. Помиткіна, актуальними для неї стають духовні цінності, зокрема, гуманістичні (добро, благодійність); естетичні (краса, гармонія, досконалість у природі та в людині); екологічні (чистота, збереження планети від екологічної катастрофи); цінності самопізнання (інтроспекція, самоспоглядання, самоусвідомлення); самовдосконалення (пошук шляхів і методів самопокращення, набуття нових позитивних особистісних якостей) та цінності самореалізації (розкриття власного особистісного потенціалу в служінні ближнім, Батьківщині, людству, природі, Богу) [10, с.45].

Отже, духовні цінності – це психічна якість людини. Вони є складним поєднанням таких особливостей інтелектуальної, почуттєво-емоційної та вольової сфер людської психіки, які сприяють формуванню потреб у пізнанні світу, себе, інших людей. Вони відображаються у прагненні людини до краси, гармонії, досконалості й виявляються в потребі сприймання та створення краси, естетичних почуттях та естетичній діяльності. Проявляються у ставленні людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; повазі до внутрішнього світу іншої людини; добра, краси, любові; бережливого ставлення до довкілля. Сфера духовних цінностей охоплює сенс життя, милосердя, сенс справедливості, чесності, толерантності, любові, добра тощо, тобто сенс вищих моральних категорій.

Зазначені складові духовних цінностей можна розглядати як психологічні орієнтири у процесі виховної роботи. Їх цілеспрямоване формування є одним із основних завдань духовного розвитку особистості. Шлях глибокого усвідомлення духовних цінностей нелегкий, він потребує складної і специфічної внутрішньої роботи щодо когнітивно-емоційного поцінування свого життя. Причому на процес такої морально-психологічної діяльності впливає ступінь узагальненості того змісту, який має та чи інша духовна цінність.

З огляду на складність і значущість духовних цінностей особистості, метою освіти має стати виховання та їх розвиток. Кожній дитині потрібно прищепити смак до духовної сторони життя, застосовуючи методи:

- залучення до духовних цінностей української нації та інших народів світу;



- використання природи та мистецтва;
- зустрічі з духовно розвиненими людьми;
- залучення дітей у різні види духовної діяльності;
- проводити бесіди про духовні вчинки;
- слухання духовної музики, в тому числі релігійних творів;
- залучати до хороших вчинків.

Втілення згаданої фундаментальної мети у виховному процесі потребує зосередження уваги на психічному розвитку вольових процесів дитини, без яких виховання не буде продуктивним і гармонійним. Одне з головних виховних завдань полягає в тому, щоб юна особистість набувала здатності і звички поводитися під впливом усвідомлених суспільно важливих рішень щодо свого майбутнього духовного розвитку.

Із самого раннього віку в дітей потрібно формувати духовні ціннісні орієнтації, створювати умови для виникнення духовних станів і почуттів, виховувати емпатійність, формувати альтруїстичний тип поведінки, формувати уявлення про цінність будь-якого життя, розвивати естетичне світосприйняття, тобто здатність помічати, спостерігати, позитивно-емоційно оцінювати та прагнути створювати красу у довкіллі.

Духовні цінності є індикатором розвиненої особистості, за допомогою якого вона пізнається. Крім того, особистість володіє цими цінностями як власними якостями. Важливо, щоб рівень володіння ними передбачав розгортання їх у реальній життєдіяльності. Особистісне зростання залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою зростає її духовна свідомість, яка є саме тією якістю внутрішньої інстанції, в якій здійснюється єднання як процес набуття смислу соціальних вимог.

Межі цих вимог до суб'єкта окреслені необхідністю діяти за законами істини, добра і краси. Як уже зазначалось, розвиненою особистістю можна вважати ту, яка досягла найвищого рівня духовного осягнення навколишнього світу. Цьому має передувати освоєння на відповідному рівні свого внутрішнього світу. Шлях сходження дитини до вершини духовності є індивідуальним. Особливо це стосується опанування духовними цінностями.

Сім'я відіграє не менш важливу роль у вихованні особистості, вона може бути і могутньою виховною, і рушійною силою, що знищує все добре, ніжне, насаджує зле та жорстоке. Перші цінності в житті дитини формуються з перших днів її життя, вони пов'язані з нею самою, з потребами її тіла (безпека, здоров'я, комфорт). Не менш цінними для дитини також є спрямовані на неї позитивні емоції батьків, їх любов і піклування. Тому найпершими в структурі

особистості формуються ідеали, якими, в більшості випадків виступають батьки. Ідеалізуючи образи батьків у своєму сприйнятті, дитина значно прискорює розвиток останніх, завдяки психологічному механізму ідентифікації, наслідування дитьми дорослих. Надалі ж у підлітковому віці ідеалізація батьків поступається критичному осмисленню їх вад і переваг, відбуваються спроби підлітків вийти за межі сім'ї. Духовне становлення людини сприяє її переорієнтації з особистісних на трансцендентні ідеали.

Тому система духовних цінностей у розвиненій формі має стати самоцінністю як у самій сім'ї, так і в суспільстві. Йдеться про те, що будь-яка духовна цінність у всіх свої різноманітних виявах єдина в своїй суті – у відношенні до свого предмета як самоцінності. Зрозуміло, що предмет духовної цінності не може бути зведеним до користі. У практичному плані такі відношення проявляються у тому, що свої вчинки ми спрямовуємо на розвиток людини як потенційно безконечної поза будь-яких встановлених масштабів. Розширення ступенів свободи, можливе за розвитку духовних утворень, характеризує цілісне особистісне виповнення людини.

Зрозуміло, що структура духовних надбань формується на основі не вроджених і підсвідомих, сліпих внутрішніх динамічних тенденцій, а свідомого, осмисленого відображення буття. Тому у зв'язку з цим слід розуміти, що перспективним є підхід, згідно з яким у ядро структури духовних цінностей кладуть не генетично ранні спонукі фізіологічного характеру, а генетично пізні утворення, які, будучи “вторинними” в генетичному плані, є “первинними” у плані структурному.

Духовні цінності мають бути тими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим насамперед для іншої людини і того, що її оточує. Вони не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини. Тут можна говорити про вчинковий спосіб існування людини. Вчинки не лише виконують свою перетворювальну функцію щодо навколишнього світу, саме за їх допомогою здійснюються певні інтеграційні процеси у її психічній сфері.

Від того, наскільки змістовно багатого і різноманітною є духовна система особистості залежить не тільки міра її участі у суспільних справах, а й те, з чим вона має справу, наскільки її різновиди є суспільно значущими. Кожну мету, яку ставить перед собою людина, перш ніж її реалізувати, співвідносить із системою духовних цінностей, виражується на їх терезах.

Ведучи мову про пріоритетність духовних цінностей для розвитку суспільства, слід наголосити, що людина може бути ціннісним центром за умови якомога повнішого оволодіння культурно-духовним надбанням як регулятором своєї життєдіяльності. Ідеал

особистості пов'язаний саме зі змістовною характеристикою її ціннісної системи.

Історичний досвід показує, що держава слабшає і руйнується, якщо життєдіяльність громадян не скріплюється єдиною ідеєю, стійкими духовними цінностями. Шлях у майбутнє лежить через духовну освіту нашого суспільства, виховання молоді в душі українських традицій і цінностей, частина яких були втрачена в роки комуністичних ідеалів і норм. Іншими словами духовні цінності не являються меншим індикатором характеру суспільства, але й важливими факторами його розвитку.

На наш погляд, важливе місце в розвитку духовних цінностей займає мистецтво. Воно дозволяє людині реалізувати свої можливості, всесторонньо розвиває, приєднує до накопиченого людського досвіду, устремлень, ідеалів, цінностей. Розвиток духовних цінностей може відбуватися через призму музичної діяльності (спів, гра на музичних інструментах), а також через засоби духовної музики – твору “на тексти релігійного характеру, які виконують під час служби”. Вони несуть в собі ціннісно-етичні характеристики, в яких зафіксовані критерії соціально-визнаних цінностей.

Про духовні цінності можна говорити лише тоді, коли порушено питання, заради чого здійснюється діяльність людини, або в чому сенс досягнення тих чи інших цілей, прагнень, намірів. Тому сфера духовних цінностей охоплює сенс життя, милосердя, сенс справедливості, чесності, толерантності, любові, добра, тобто сенс вищих моральних категорій. А якщо це так, то людина завжди усвідомлює свої духовні цінності на противагу різним особистісним змістам, котрі далеко не завжди мають усвідомлений характер.

На жаль сучасна пересічна людина у своєму себелюбстві, егоїзмі, меркантильності нездатна оцінити роль духовних цінностей у своєму житті. Тому в сучасних умовах важливо утверджувати духовні цінності, ідеалом яких є любов до всього Божого творіння. Психологічними особливостями духовних цінностей є орієнтація людини на автентичну добротність, дотримання норм, які являють собою фундаментальну основу життєдайних людських стосунків.

На формування духовних цінностей великий вплив може здійснити вивчення християнської (православної) психології. Цей напрямок розвивають православні психологи Ю.М. Зенько, А.В. Махлач, М.І. Яновський та ін. Адже однією із складових предмета православної психології є подолання викривленого ставлення людини до себе та інших, усвідомлення та усунення недоліків характеру, відновлення та розвиток духовних цінностей, духовне відродження особистості.

**Висновки та перспективи дослідження.** Психологічним змістом духовних цінностей особистості можна вважати гуманістичні (добро, благодійність); естетичні (краса, гармонія, досконалість у природі та в людині); екологічні (чистота, збереження планети від екологічної катастрофи); цінності самопізнання (інтроспекція, самоспоглядання, самоусвідомлення); самовдосконалення (пошук шляхів і методів самопокращення, набуття нових позитивних особистісних якостей) та цінності самореалізації (розкриття власного особистісного потенціалу в служінні ближнім, Батьківщині, людству, природі, Богу). Їх цілеспрямоване формування є одним з основних завдань духовного розвитку особистості. Подальші дослідження мають охоплювати розвиток в духовному діапазоні.

#### **Список використаних джерел**

1. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефлбук; К.: Ваклер, 1991. – 304 с.
2. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
3. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М.: Канон, 1994. – 256 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. – М.:Прогресс, 1990. – 368 с.
5. Психология. 3 викладом основ психології релігії/ Під ред. о.Юзефа Макселона – Львів: Свічадо, 1998. – 320 с.
6. Черепахова С.О. Філософія родоознавства. – К.: Знання, 2008. – 460 с.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай”, 2001. – 203 с.
8. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
9. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія. – Луцьк: РВВ “Вежа”, 2007. – 388 с.
10. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.

The article deals with scientific and religious views, concepts of spiritual values. The theoretical materials, which point the importance and necessity of study of spiritual values in psychology, are also proved. The article indicates the line of development of spiritual values in the education.

**Key words:** values, spiritual values, personality, development, methods of upbringing.

*Отримано: 17.03.2010*

## Вплив рівня впевненості у собі на прояв креативності студентів педагогічних спеціальностей

Зміни у суспільстві та системі освіти підвищують вимоги до підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Розвиток креативності та творчої індивідуальності сприятиме підвищенню компетентності та професіоналізму майбутніх педагогів. У статті розглянуто питання впливу рівня впевненості у собі на прояв креативності майбутніх вчителів.

**Ключові слова:** креативність, індивідуальність, впевненість у собі, оригінальність, творчий саморозвиток.

Изменения в обществе и системе образования повышают требования к подготовке студентов педагогических специальностей. Развитие креативности и творческой индивидуальности будет способствовать повышению компетентности и профессионализма будущих педагогов. В статье рассмотрен вопрос влияния уровня уверенности в себе на проявление креативности будущих учителей.

**Ключевые слова:** креативность, индивидуальность, оригинальность, уверенность в себе, творческое саморазвитие.

Нова ситуація в суспільстві і системі освіти вимагає підготовки викладача нового типу, здатного ефективно і продуктивно працювати в умовах, що постійно змінюються. Педагогу сьогодні необхідно не тільки володіти високим рівнем загальної культури, психолого-педагогічною компетентністю, але і нетрадиційно підходити до вирішення різних психолого-педагогічних ситуацій, організовувати свою діяльність на творчій основі. Для того, щоб адекватно реагувати на постійні зміни, людина повинна активізувати свій творчий потенціал, розвивати в собі таку якість, як креативність.

Оволодіння творчістю як видом і компонентом сучасної педагогічної діяльності дозволяє педагогу моделювати можливі зміни в організації, структурі та змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи при використуванні педагогічних технологій та інновацій; формувати цілі навчання і виховання учнів (студентів) з урахуванням освітніх, виховних і розвиваючих можливостей навчального матеріалу, можливих утруднень у вивченні окремих питань і дисциплін, а також в інших видах діяльності; результативно застосовувати різні методи, прийоми,

засоби навчально-виховного процесу; реалізовувати особистісно-орієнтований підхід до учня на основі врахування його потенційних можливостей: особистісно-ділових якостей, розумових здібностей, поведінки; планувати подальшу професійно-педагогічну діяльність.

Саме тому формування креативності та розвиток творчої індивідуальності педагога сприяють підвищенню його компетентності і професіоналізму. Значущість вивчення закономірностей формування креативності в період навчання майбутнього фахівця обумовлена тим, що вона визначає продуктивно-творчу спрямованість особистості і складає основу її соціальної орієнтації в житті; є базовою детермінантою професійної творчості; сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації в соціальній сфері; обумовлює адаптивні можливості організму як фізіологічної системи до специфічних особливостей педагогічної діяльності.

Актуальність нашого дослідження визначається тим, що проблема обґрунтування теоретико-методологічних основ формування креативності викладача школи в системі фахової освіти розроблена недостатньо і має важливе значення в професійній педагогічній діяльності в сучасних умовах.

Аналіз робіт зарубіжних і вітчизняних дослідників дозволяє зробити висновок про те, що в сучасній психологічній науці на сьогоднішній день не існує однозначної інтерпретації терміну креативність.

Концепція креативності як універсальної творчої здатності набула популярності після робіт Дж. Гілфорда. Підставою цієї концепції з'явилася його кубоподібна модель структури інтелекту: матеріал x операції x результати (SOI — Structure of the Intellect).

Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри креативності: 1) оригінальність — здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді; 2) семантична гнучкість — здатність виділяти функцію об'єкта і запропонувати його нове використання; 3) образна адаптивна гнучкість — здатність змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання; 4) семантична спонтанна гнучкість — здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації. Пізніше Дж. Гілфорд згадає шість параметрів креативності: 1) здібність до виявлення і постановки проблем; 2) здібність до генерації великої кількості ідей; 3) гнучкість — здібність до продукування різноманітних ідей; 4) оригінальність — здатність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

У вітчизняній науці проблему креативності в другій половині ХХ-го століття розглядали Д.Б.Богоявленська, А.В.Брушлінській,

Н.Ф.Вішнякова, М.С.Каган, А.Д.Лук, А.М.Матюшкін, Я.О.Пономарьов, В.Г.Риндак, та інші. Теоретична основа креативності простежується також і в роботах багатьох зарубіжних авторів (Г.Ю.Айзенк, Ф.Баррон, Д.Векслер, М.Вертхаймер, Дж.Гілфорд, Х.Грубер, А.Маслоу, С.Меднік, Е.Торренс та ін.).

Крім комплексного структурно-функціонального аналізу творчого потенціалу, вивчалися такі аспекти проблем: психолого-педагогічні основи творчості, розвитку (А.В.Брушлінській, І.С.Кон, С.Ю.Степанов); суб'єкт-суб'єктна взаємодія і продуктивне спілкування (О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, О.Г.Ковальов, Б.Ф.Ломов); особистісні кореляти креативності (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, А.Н.Лук); розвиток творчого потенціалу і креативності, виховання комунікативної компетентності і комунікативної культури (Ед.Де Бо-но, М.С.Каган, А.М.Матюшкін, Л.А.Петровська, Е.Торренс); діагностика креативності (Д.В.Богоявленська, Н.Ф.Вішнякова, Дж.Гілфорд, Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, Е.Торренс).

Зарубіжні (Дж.Гілфорд, Е.Торренс, Р.Стернберг, А.Баррон, Д.Харрінгтон, К.Роджерс) і вітчизняні дослідники (В.Н.Дунчев, В.М.Дружинін) визначали "креативність" з т.з. культурно-історичного аспекту.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив встановити, що в зарубіжній літературі дослідники визначають креативність як розвиток дивергентного мислення (що специфічно реалізовується в оригінальності, побіжності, гнучкості мислення). Вітчизняні дослідники визначають креативність у межах процесуально-діяльнісної парадигми як результат творчої діяльності. Сучасні уявлення про креативність припускають зв'язок людини з культурою як результатом його творчої діяльності, що сприяє особистісному розвитку. В результаті проведеного аналізу, можна визначити поняття креативності як інтегральної властивості особистості, що визначає можливість соціальної взаємодії між людьми, при якій специфічною властивістю процесу, продукту і особистості є оригінальність мислення.

Отже, креативність, на наш погляд, розуміється як властивість особистості, що допускає варіювання шляхів вирішення життєвих проблем, виявляється в індивідуально-психологічних особливостях, що визначають активність суб'єкта в суспільстві. Креативність особистості виникає в результаті діяльності в соціальному контексті.

Часто розглядають креативність як особистісну характеристику, але не як той або інший набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності [8; 9], тому що саме креативність дозволяє людині виявити свою індивідуальність і унікальність.

Людська індивідуальність неповторювана, унікальна, тому реалізація індивідуальності – це і є творчий акт (внесення в світ нового, унікального, раніше не існуючого). Основними процесуальними характеристиками креативності є такі:

- креативність розгортається в процесі суб'єкт-суб'єктного взаємодії;
- креативність завжди тією чи іншою мірою адресована іншій людині.

Ці характеристики логічно витікають з розгляду креативності як реалізації власної індивідуальності, оскільки людська індивідуальність виявляється в процесі міжособистісного спілкування (прямого або опосередкованого) і завжди тією чи іншою мірою є пред'явленням своєї індивідуальності іншій людині.

У численних психологічних працях [1; 2; 7; 8], присвячених юнацькому віку, найчастіше акцент робиться на питаннях розвитку самосвідомості і адекватної самооцінки, оскільки саме цей вік є центральним періодом становлення світоглядної системи, деяких рис характеру та соціального інтелекту.

Величезне значення мають ці питання, коли йдеться про студентів. При цьому необхідно пам'ятати, що сам освітній процес є одним з головних чинників, що впливають на розвиток особистості, тому на перше місце ставляться розумові здібності, знання, уміння і навички.

Юнацький вік пов'язаний із самоідентифікацією (Е. Еріксон). Тобто людина починає усвідомлювати себе самостійною особистістю і намагається себе позиціонувати саме в цій якості. Карл Юнг називав цей шлях індивідуалізацією, А. Маслоу дав цьому процесу ім'я "самоактуалізація", іншими словами, пошук свого місця в тому суспільстві, яке є реальністю. У тому суспільстві, в якому належить молодій людині жити та працювати.

Даний період життя найбільш важливий для формування адекватної самооцінки. В юнацькому віці формується уміння самоаналізу, самоспостереження, здатність аналізувати власні результати і, тим самим, адекватно оцінювати себе, вірити у власні сили.

Коли людина впевнена в собі, вона вірить, що в неї є усе необхідне для досягнення мети і що вона не розгубиться, якщо її не досягне. Упевненість в собі стоїть в одному ряду з самоповагою, але як означення застосовується тоді, коли ми говоримо про свої уміння та здібності до певної діяльності (Я впевнений, що зможу ...).

Саме тому, метою дослідження ми обрали вивчення впливу рівня впевненості у собі на прояв креативності майбутніх вчителів. Гіпотеза дослідження: прояв креативності майбутніх вчителів залежить від рівня впевненості у собі.



Дослідження було проведено у квітні – травні 2009 року. У дослідженні взяли участь 40 студентів фізико-математичного факультету і 20 студентів історичного факультету КДПУ (I – II курси) віком 18-19 років (загалом 60 осіб). Проводилося у три етапи: вивчення рівня впевненості студентів у собі; вимірювання рівня невербальної креативності; співвіднесення результатів обох досліджень.

Упевненість в собі діагностувалася за допомогою тесту Райдаса, що складається з 30 тверджень, які описують різні типи поведінки людей. Студентам необхідно було вказати ступінь згоди або незгоди з цими твердженнями в балах від 1 до 5.

Результати діагностики впевненості у собі студентів наочно представлені на діаграмі (рис. 1).

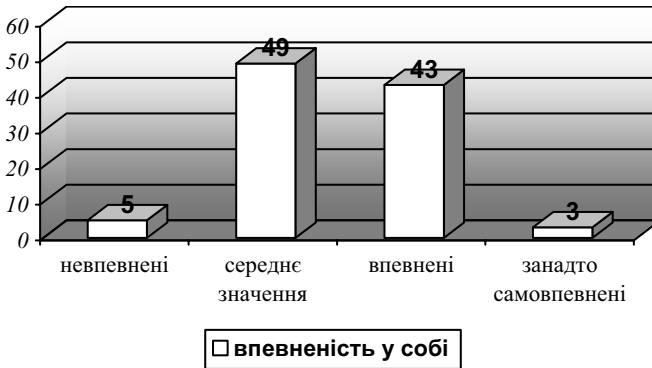


Рис. 1. Розподіл студентів за результатами діагностики рівня впевненості у собі

Як видно з діаграми, 49% студентів мають середнє значення впевненості у своїх силах, тобто здебільшого вони вірять у те, що можуть впоратися зі своїми справами, але інколи мають сумніви, як і більшість людей. 43% респондентів впевнені у собі – майже не сумніваються у собі, довіряють своїм почуттям, переконані, що усе роблять правильно. Невпевненість у собі продемонстрували 5% опитаних – їм важко починати діяти через вагання, те, що відбувається в їхньому житті, здається складним і важким для вирішення. Невелика кількість юнаків (3%) виявилися занадто самовпевненими – сумніви їм майже не відомі, полюбляють діяти, ризикують і навіть не помічають цього.

Загалом студенти показали доволі високі результати впевненості в собі, що свідчить про готовність до складної діяльності, віру у свої сили, бажання досягати поставлених перед собою цілей.

Невербальна креативність студентів досліджувалася за допомогою субтесту “Завершення малюнків” (Complete Figures), який був адаптований А.Н. Вороніним у 1993-1994 роках в лабораторії діагностики здібностей Інституту психології РАН. Особливий акцент у цьому субтесті ставиться на виявленні невербальної креативності як певної здібності до “породження” нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Тест являє собою кілька картинок з набором ліній, використовуючи які, випробовуваним необхідно домальовувати картинку до певного осмисленого зображення. Зі всього різноманіття критеріїв креативності для нашого дослідження представляють інтерес критерій оригінальності, запропонований Дж. Гілфордом і Е. Торренсом. Діагностичні можливості методики дозволяють оцінювати такий показник креативності, як оригінальність. У даному варіанті тесту використовується 6 картинок, з яких ми обрали 3 найбільш інформативні.

За результатами аналізів малюнків студентів було розподілено на 4 групи:

1) ті, усі 3 малюнки яких були оригінальними – 100 % оригінальних.

Ця група склала 20 % виборки;

2) ті, що мали 2 оригінальних і один малюнок, що зустрічався більше ніж 2 рази у групі, – 66 % оригінальних;

Найбільша за обсягом група – 40 % студентів.

3) ті, що мали 1 оригінальний і 2 малюнки, що зустрічалися більше двох разів у групі – 66 % стереотипних.

До цієї групи потрапили 19 % досліджуваних.

4) ті, усі 3 малюнки яких були стереотипними, тобто зустрічалися більше 2 разів у групі, – 100% стереотипних;

Кількість склала 21 % досліджуваних студентів.

З отриманих даних можна побачити, що студентам, які взяли участь у дослідженні, притаманний досить високий рівень невербальної креативності (60 % виборки продемонстрували оригінальні і здебільшого оригінальні результати).

Наступний етап дослідження – співвіднесення результатів дослідження впевненості у собі та креативності. Розподіливши студентів на групи згідно з результатами дослідження впевненості у собі, ми потім визначили кількість студентів у кожній групі, які продемонстрували певний ступінь оригінальності або стереотипності малюнків. Дані наведено у таблиці 1.

Отримані дані свідчать про те, що зі збільшенням показника впевненості у собі від невпевненості у собі до самовпевненості стереотипність малюнків студентів поступово зменшується (33 % –

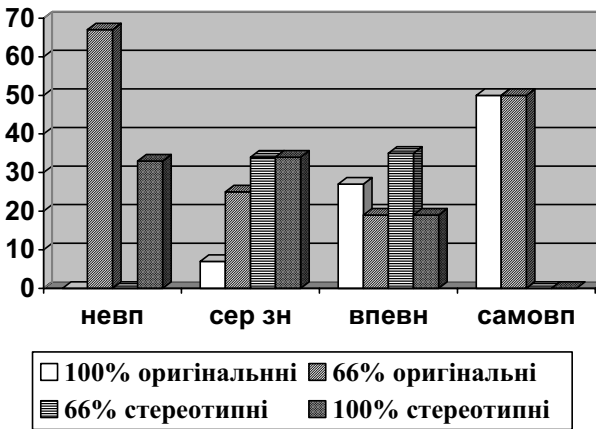
34 % – 19 % – 0). Кількість оригінальних малюнків, навпаки, збільшується разом із зростанням значення впевненості у собі (0 – 7 % – 27 % – 50 %). Здебільшого стереотипні малюнки (66 % стереотипних) характерні для тих, хто має середні показники впевненості у собі. Переважно оригінальні малюнки створили невпевнені в собі (67 %) та занадто самовпевнені (50%).

**Таблиця 1**

**Розподіл оригінальних та стереотипних малюнків студентів в залежності від рівня впевненості у собі**

	100 % оригінальних	66 % оригінальних	66 % стереотипних	100 % стереотипних
Невпевнені у собі	0	67%	0	33%
Середнє значення	7%	25%	34%	34%
Впевнені у собі	27%	19%	35%	19%
Занадто самовпевнені	50%	50%	0	0

Наочно результати дослідження представлені за допомогою діаграми (рис. 2).



*Рис. 2. Розподіл оригінальних та стереотипних малюнків студентів в залежності від рівня впевненості у собі*

Отже, можна простежити певну залежність між рівнем впевненості в собі та проявом креативності особистості. Зі зростанням рівня впевненості в собі, зростає і здатність до прояву креативності. Іншими словами: більш впевнені в собі люди скоріше демонструють більш оригінальні рішення поставлених проблем.

Цікавим є той факт, що умови для розвитку впевненості у собі та для розвитку креативності особистості багато в чому збігаються. Так,

наприклад, для розвитку впевненості в собі зазначається необхідність створення ситуацій, в яких людина буде успішною, особливості оцінювання дій та їхньої поведінки оточуючими, забезпечення психологічної безпеки, заохочення до дій і т. п. (Жатько О.В., Вагін І., Рубштейн Н., Боулбі Дж.).

Для того, щоб розвивати креативність, необхідно також створити спеціальні умови. Вітчизняні дослідники виділяють як умови наявності позитивного зразка творчої поведінки, соціальне підкріплення творчої поведінки (В.М. Дружинін, Н.В. Хазратова), наявності наставника і вплив сім'ї (Е.А. Корсунській), вплив сімейних стосунків і умови розвитку в школі (Є.Є. Тунік).

Представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу й ін.) виділяють зовнішні (забезпечення психологічної безпеки, відсутність оцінювання) і внутрішні (відкритість особистості новому досвіду, внутрішнє позитивне оцінювання творчості) умови. Е. Торренс і Дж. Гілфорд пропонують як умови забезпечення сприятливої атмосфери, заохочення різних творчих продуктів у школі і вдома, виховання у дитини усвідомлення цінності творчих рис своєї особистості, зразок креативної поведінки в навколишньому середовищі.

Отже, обидва досліджувані нами процеси є, скоріш за все, взаємопов'язаними між собою, і розвиток одного з них призводить до розвитку іншого. Але це припущення ще потребує свого експериментального підтвердження.

Упевненість в собі можна розглядати як позитивне відчуття себе і віру в свої можливості. Необхідно прагнути до створення позитивної атмосфери в освітньому процесі, підвищувати рівень самооцінки студентів, розвивати їхню впевненість у власних силах. Саме такі фактори сприятимуть ефективному розвитку та прояву їхніх інтелектуальних і креативних здібностей.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни/ Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности /Людмила Ивановна Анцыферова – М.: Наука, 1989. – 342 с.
3. Божович Л.И. Проблемы ориентации личности/ Лидия Ильинична Божович. – М., 1995. – 332 с.
4. Боулби Дж. Уверенность в себе и некоторые условия, которые ей содействуют/ Джон Боулби /<http://www.bibliofond.ru>
5. Жатько Е. В. Формирование уверенности в себе у студентов управленческих специальностей: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Елена Владимировна Жатько – М., 2004. – 172 с.

6. Кон И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
7. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Лариса Максимовна Митина – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО “МОДЭК”, 2002. – 400 с.
8. Психология индивидуальности в трудах В.С. Мерлина и ее развитие в современном человекознании: Кол. мон. / Под ред. В.В. Белоуса. – Пятигорск, 1998.
9. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды: дис... канд. психол. наук РАН / Нигора Викторовна Хазратова – М., 1993. – 160 с.
10. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе / Ніна Рубштейн /<http://freebooks.net.ua>

The changes in society and system of education raise the standard of preparation of students of pedagogical institutes. Development of creativity and creative individuality will further to the increase of competence and professionalism of future teachers. The question of influencing of level of self-confidence on the demonstration of creativity future teachers is considered in the article.

**Key words:** creativity, individuality, originality, self-confidence, creative self-development.

*Отримано: 12.02.2010*

УДК 159.922.8:159.924.7

*А.О.Широка*

## **Емпіричне дослідження процесу сепарації в дочірньо-материнських стосунках дівчат юнацького віку**

Процеси дорослішання дівчат юнацького віку досліджено крізь призму процесу сепарації та набуття автономії, в сенсі саморегуляції власних переживань та поведінки. Особливий наголос зроблено на критичній та вирішальній ролі мами, зокрема у тому, як дівчина переживає її ставлення до власного дорослішання. Спираючись на кількісні та якісні методи дослідження, емпірично обґрунтовано п'ять відмінних типів дочірньо-материнської взаємодії у процесі сепарації.

**Ключові слова:** сепарація, автономія, саморегуляція, дочірньо-материнські стосунки.

Процессы взросления девушек рассмотрены сквозь призму процессов сепарации и достижения автономии, в смысле саморегуляции переживаний и поведения. Особое внимание акцентируется на важной роли мамы, а именно – ее отношение к взрослению дочери, как его воспринимает сама девушка. Эмпирически обоснованы пять отличных типов взаимоотношений между матерью и дочерью в процессе сепарации.

**Ключевые слова:** сепарация, автономия, саморегуляция, отношения между матерью и дочерью.

**Постановка проблеми.** За результатами порівняльного європейського соціологічного дослідження, проведеного у 2006 – 2007 роках, суспільні очікування щодо набуття дівчиною досвіду сексуального життя, закінчення освіти, заміжжя, відокремлення від батьківської сім'ї, народження дитини, початку трудової діяльності припадають на дуже вузький віковий проміжок менше ніж 5 років (Н"18 – 23 рр.) [2]. З психологічної точки зору мова йде про те, що за таких умов процес сепарації від батьків мав би відбутися досить інтенсивно, а та автономія, яку набуває дівчина в результаті цього процесу, вже на переході до ранньої дорослості мала би мати риси самозарадності та незалежності. Дослідження цих процесів стосується не лише розуміння жіночого розвитку, активної чи пасивної ролі жінки у широкому контексті подій та стосунків, але і особливостей здійснення психологічної допомоги, оскільки дозволить висвітлити саме ті теми, до яких слід зберігати особливу чутливість в процесі психотерапевтичної, психокорекційної роботи, щоб ці впливи мали особливо позитивний результат на досягнення молодою жінкою оптимального стану дорослого психічного функціонування.

**Мета дослідження.** Дана робота зосереджена на дослідженні зв'язку між внутрішнім образом материнського ставлення та переживанням дівчиною власної автономії як результату проходження процесу сепарації від мами.

**Аналіз публікацій.** Hauser з колегами (1991) були одними з перших, хто спробував описати материнське ставлення, з огляду на те, на скільки воно сприяє автономізації доньки. Вони описали два типи матерів: підтримуючі жінки, які виявляють прийняття та підтримку у широкому контексті життєвих ситуацій та виказують своє зацікавлення поглядами та переживаннями своїх дочок; перешкоджаючі жінки, які активно знецінюють чи засуджують, проявляють пасивну байдужість чи непослідовність у ставленні до проявів самостійності та незалежності своїх дочок [9, с. 711]. Charles, Frank, Jacobson (2001) у власному дослідженні виокремили п'ять

типів материнського ставлення, щодо того, як воно впливає на автономію доньки. Були описані тенденції батьків підтримувати чи, навпаки, перешкоджати її розвитку. У сприяючих матерів доньки найраніше з-поміж решти груп відчують власну психологічну зрілість, впевненість та готовність до самостійного життя. У сприяючих, але часто емоційно недоступних матерів доньки розвивають найбільшу емоційну дистанцію у стосунках. Як у пасивно, так і у активно перешкоджаючих матерів донькам характерні помітно вищі показники компетентності (прагнення самостійно вирішувати власні справи). У непослідовних матерів доньки оцінюють власну компетентність найнижче [9, с.708]. Morray, Shilkret (2002) [11] пробували оцінити результати сепарації, виходячи з того, наскільки інтенсивно мама втручається в життя доньки. Автори зробили висновок про те, що навіть коли дівчата проживають окремо від матерів, то ті, які мають інтрузивних матерів, переживають більші труднощі з самостійністю, ніж ті дівчата, котрі описують своїх матерів як чутливих та заохочуючих автономію. Apter (1990) [7] у своєму якісному дослідженні явища сепарації у дочірньо-материнських стосунках у підлітковому – юнацькому віці дійшла висновку про те, що основною потребою у стосунках з мамою, задоволення котрої сприяє гармонійному дорослішанню дівчини, є потреба у постійному, чутливому (емпатичному) зворотному зв'язку від мами. Схожі ідеї у вітчизняній психології розвиває Петровський В.А. (2001) [4], який вводить поняття суб'єктного відображення у дитячо-батьківській взаємодії, в результаті котрого відбувається акт самоототожнення, розвитку ідентичності в термінах західної психології. Серед вітчизняних досліджень, на жаль, дана проблематика є досить мало розвинутою.

Спираючись на написане вище, можна говорити про те, що проблематика сепарації в дочірньо-материнських стосунках є важливою у розумінні процесів жіночого розвитку, однак мало розробленою в українській психології, що робить її актуальною темою для дослідження. Що стосується результатів західних досліджень, то вони можуть бути переглянуті та доповнені результатами, отриманими на українській групі досліджуваних.

Під сепарацією ми розуміємо взаємопов'язаний інтра- та інтрапсихічний процес, такий, що відбувається як у внутрішньому психічному житті, так і на рівні міжособистісних стосунків, що входить у структуру процесу сепарації – індивідуації, протягом якого індивід набуває відчуття себе як автономної від об'єкта цілісності [5]. Термін сепарації, хоча і виник у царині психоаналізу, був запропонований Малер (1975), представницею теорії об'єктних

стосунків, однак є досить добре інтегрованим і в класичну психологічну теорію та практику емпіричних досліджень. Було розроблено ряд опитувальників, зокрема опитувальник Хофмана (1984) на дослідження психологічної сепарації та тест дослідження сепарації – індивідуації у підлітковому – юнацькому віці Левіна (1986), з пізнішою його модифікацією (1993). Опитувальник Хофмана був адаптований в українському варіанті [6].

Результатом сепарації від батьків стає досягнення автономії [1, с. 180]. Десі та Рюан (2000) пишуть, що автономія – це саморегуляція, яка дозволяє людині формулювати свої власні судження, регулювати свою поведінку та емоції [3, с. 603]. Про успішний результат сепарації свідчить досягнення автономії, яка на міжособистісному рівні проявляється як порівняно більша константність самооцінки, самоповаги та настрою, їх вибіркова залежність від зовнішніх впливів; краща афективна саморегуляція – управління власним збудженням для підтримання стану оптимальної активності, здатність послаблювати позитивне та негативне збудження в ситуації перестимуляції (внутрішньої чи зовнішньої), не переводячи його у поведінкові реакції (Beebe та Lachmann, 2002); зростання компетентності у широкому контексті справ та соціальної взаємодії; відповідальність за себе та інших; відчуття окремоті, зокрема визнання та прийняття кордонів між особистим життям та життям батьків [10, с. 736].

Основною гіпотезою дослідження було те, що існує зв'язок між особливостями процесу сепарації та внутрішнім образом материнського ставлення, який має дівчина. В даному дослідженні материнське ставлення розглядається як феномен внутрішньо-психічного життя доньки, внутрішній образ, який формується під впливом минулого досвіду взаємодії з мамою та суб'єктивного сприйняття і тлумачення донькою актуальної материнської поведінки. І припускається, що саме відповідно до цього образу материнського ставлення, дівчина буде обирати ту чи іншу стратегію сепарації від неї.

**Організація дослідження.** Дослідження відбувалося в декілька етапів: заповнення опитувальників дослідження дитячо-батьківських стосунків Троянської та методики дослідження сепарації Хофмана; проведення неструктурованого інтерв'ю за згодою, в якому дівчата розповідали про свої переживання щодо стосунків з мамою та щодо власної самостійності, компетентності, незалежності від неї. Внутрішній образ материнського ставлення визначався за шкалами методики Троянської та аналізом ключових тем інтерв'ю, які стосувалися ставлення мами до доньки. Особливості сепарації визначалися за шкалами методики Хофмана, які діагностують



ступінь когнітивної, емоційної та поведінкової незалежності дівчини від мами. Особливості автономії як когнітивної самостійності, емоційної саморегуляції та поведінкової незалежності, визначалися через аналіз ключових тем інтерв'ю, що стосувалися відповідних проявів. Як одиниці якісного аналізу обралися завершені за змістом частини тексту, окремі висловлювання чи більш об'ємні описи ситуацій. Методологічною основою якісного аналізу інтерв'ю стала теорія обґрунтування Strauss та Corbin (1965) [12], методологічні рекомендації Auerbach та Silverstein [8]. Основна ідея в тому, щоб зроблені в результаті аналізу тексту інтерв'ю висновки були не лише узагальненими, але і добре вкоріненими у конкретному досвіді досліджуваних. Матеріали кожного з інтерв'ю кодувалися таким чином: виокремлювався релевантний до мети дослідження текст, описувалися загальні теми, пізніше загальні теми об'єднувалися в більш узагальнюючі основні категорії, після чого категорії об'єднувалися у більш абстрактні теоретичні конструкти, що стосувалися переживання дівчиною певного ставлення мами до власного дорослішання, та переживання власної автономії. Дослідження тривало протягом 2008 - 2010 років.

**Група досліджуваних:** У дослідження взяло участь 350 дівчат студентського віку, які навчалися на різних спеціальностях Львівського Національного Університету ім.І.Франка та Львівського державного університету внутрішніх справ, з них 30 – пройшли інтерв'ю.

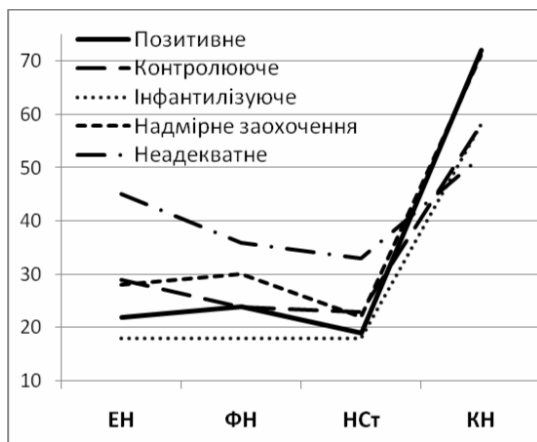
Основні висновки дослідження були зроблені на синтезі отриманих якісних та кількісних результатів. Результати обробки інтерв'ю дозволили виокремити п'ять відмінних типів переживання дівчиною материнського ставлення до власного дорослішання, оскільки кожне з оброблених інтерв'ю в результаті звелось до одного з теоретичних конструктів: переживання позитивного материнського ставлення, в якому заохочення та підтримка автономії є достатньо збалансованими; переживання контролюючого материнського ставлення, в якому мама постійно намагається втручатися в особистий простір доньки і не давати їй можливостей довести власні погляди та бажання; переживання інфантилізуючого материнського ставлення, в якому мама, як і в попередньому випадку схильна втручатися в особистий простір доньки, однак дівчина схильна це толерувати, оскільки мама сприймається нею як ексклюзивне джерело підтримки та турботи; переживання маминого ставлення як надмірного заохочення автономії, в якому мама ставить до доньки як повністю самозарядної і не потребуючої підтримки, і є схильною зводити стосунки до досить формального обміну;

переживання неадекватного материнського ставлення, в якому мама ніколи не відіграла по відношенню до доньки материнської ролі ні в сенсі підтримки, ні в сенсі адекватного контролю, а щодо автономії доньки, то вона або не виявляє жодного інтересу, або нав'язує власні погляди, бажання, очікування, часто досить далекі від реальних потреб дівчини.

Опрацювавши статистично дані за методикою дослідження материнського ставлення Троянської, а саме, розділивши результати всіх дівчат методом К-середнього на 5 груп, отримали аналогічні кластери переживання дівчиною материнського ставлення. До першого кластера увійшло 92 (26%) дівчат, які переживають позитивне материнське ставлення. До другого – 56 (16%) дівчат, котрі материнське ставлення переживають як контролююче. До третього – 73 (21%) дівчат, для яких є характерним переживання інфантилізуючого материнського ставлення. До четвертого – 87 (25%) дівчат, які переживають материнське ставлення як надмірне заохочення автономії. До п'ятого – 42 (12%) дівчат, які у стосунках з мамою переживають неадекватне материнське ставлення.

*Графік 1*

*Зображення середніх значень за шкалами дослідження сепарації дівчат з різних кластерів материнського ставлення*



ЕН – емоційна незалежність; ФН – функціональна незалежність ( незалежність у поведінці); НСТ – незалежність у ставленнях (когнітивна незалежність);КН – конфліктна незалежність

Наступним кроком було порівняння середніх між отриманими кластерами за шкалами методики дослідження сепарації за тестом Шеффе та співставлення отриманих результатів з результатами обробки інтерв'ю, а саме: основними категоріями та узагальнюючими їх теоретичними конструктами, які описують особливості автономії дівчат (як результату сепарації) в кожній з груп.

Результати вказують на існування п'яти відмінних типів вибудовування психічної дистанції від мами.

Дівчата, які переживають *материнське ставлення як позитивне* мають середній рівень емоційної та поведінкової незалежності та низький рівень когнітивної незалежності, тобто для них є характерним емоційно близьке спілкування з мамою, вони можуть розповісти їй про свої переживання, обговорити власні справи, спитатися поради, однак роблять це лише час від часу. Це свідчить на користь доброї сепарації, оскільки, з одного боку, частину власних щоденних турбот дівчата вирішують незалежно від міри залучення мами, її порад та турботи, а з іншого, вони продовжують цінувати ці стосунки, отримувати багато задоволення від них та впевненості, що у несприятливих для себе ситуаціях вони можуть розраховувати на мамину підтримку. Когнітивно вони вбачають багато подібності у власних поглядах на дійсність до маминих, що може свідчити про добре розуміння маминого світогляду та ідентифікацію з ним. Також дівчата з даного кластера у порівнянні з іншими переживають стосунки як найменш навантажені негативними переживаннями образи, провини, тривоги, злості тощо. І причина, можна припустити, не в тому, що материнське ставлення є дуже ідеальним, а в тому, що в актуальних стосунках з мамою рівень стресу відповідає внутрішнім ресурсам самозарадності, що дозволяє дівчині добре психічно пристосовуватися до обробки негативних сигналів від оточуючих загалом і в стосунках з мамою зокрема. Аналіз інтерв'ю дав можливість стверджувати, що дівчата з даного кластеру мають достатньо добре відчуття власної автономії. Вони наводять багато прикладів власної когнітивної незалежності, коли розповідають про те, що приймають рішення, виходячи з власних міркувань, проаналізувавши думки інших та власний досвід; щодо більшості своїх рішень відчувають власну відповідальність; думки інших, зокрема мами, оцінюють досить критично, можуть з нею посперечатися, аргументувати власну точку зору. У поведінці вони досягають самостійності: відчувають себе компетентними у побуті; можуть добре себе зорганізувати у досягненні мети; відчувають, що більшість справ власного життя їм під силу вирішити самотужки. Щодо емоційної регуляції, то вони наводять приклади емоційно

непростих ситуацій (як от переживання в стосунках з протилежною статтю, конфліктами з однолітками), з якими їм вдається справитися самостійно без залучення інтенсивної підтримки від інших, зокрема, мами; також вони розповідають, як можуть ставати підтримкою та розрадою для інших, не впадаючи в таку саму безпорадність.

Дівчата, матері яких проявляють *інфантилізуюче ставлення*, переживають себе в стосунках з мамою особливо залежними. Щодня вони потребують спілкування з нею, розповідають про свої щоденні турботи та хвилювання, загалом відчуваючи себе ще достатньо безпорадними без мами (найнижчі значення емоційної незалежності). Також вони залучають маму у планування особистих справ, як от розподілення коштів на власні тижневі потреби, планування дозвілля, стосунки з друзями (найнижчі значення поведінкової незалежності). Когнітивно вони переживають власний світогляд дуже подібним до маминого (низькі показники незалежності у ставленнях), ймовірно через те, що загалом досить мало мають можливостей бути емоційно залученими в ширший контекст стосунків з оточуючими, оскільки постійно перебувають виключно в маминому афективному середовищі. Дівчата з 2 кластера також відмічають у себе певну кількість негативних переживань в стосунках з мамою (середні показники конфліктної незалежності), ймовірно, як наслідок поганої самозарадності в стресових ситуаціях: вони легко відчувають провину, образу, тривогу тощо в стосунках з мамою, оскільки самотужки не здатні справитися з сигналами незадоволення іншого, покладаючись виключно на власні психічні ресурси. За матеріалами інтерв'ю автономію таких дівчат можна назвати безпорадною та залежною від підтримки інших, зокрема мами. Вони наводять багато прикладів, коли відчували, що відстоювання власної позиції, доведення мамі власних відмінних поглядів, бажань є неефективним, через що часто в ситуаціях суперечок з нею вдавалися до уникання. На втручання мами в їх особистий простір вони схильні погоджуватися з цим, зберігаючи власний статус залежності. Також дівчата схильні ідеалізувати мамину підтримку та компетентність: часто вони розповідають їй про свої негаразди, потребуючи її розради для відновлення душевної рівноваги. Часто вони делегують відповідальність за прийняття важливих для себе рішень мамі (як от, їхати відпочивати чи ні, зустрічатися з хлопцем чи ні) і почуваються особливо покинутими та безпорадними, якщо мама відмовляється їм допомогти. Іншою темою, яка зустрічається в їх розповідях є неможливість витримати тиск маминих переживань, відтак, вони реагують злиттям з її емоційним станом, наприклад, коли мама тривожиться або плаче, то їм хочеться тривожитися та

плакати разом з нею, або інтенсивними власними переживаннями, наприклад, коли мама на них злиться, то вони почувають інтенсивну провину. Їм загалом досить важко відокремити власні переживання від маминих: деякі з дівчат відслідковують, як мамині сильні переживання переносяться в їх життя і починають визначати їх ставлення до інших людей та подій. В їх розповідях часто зустрічаються сюжети такого узалежнення не лише від мами, але і від інших емоційно близьких стосунків (з найкращою подругою, хлопцем). І хоча в їх розповідях трапляються епізоди, коли їм вдавалося вирватися за межі материнського афективного середовища і зробити саме так, як хотілося їм, без маминої на то згоди, однак почуття невпевненості, тривоги та безпорадності зрештою повертало їх назад в стан злиття, якщо не з мамою, то з кимось іншим, емоційно не менш важливим для виживання. Можна припустити, що схильність до такої виключної залежності зумовлена не стільки актуальними стосунками з мамою, а певними вродженими особливостями та попереднім досвідом, як от: особливостями нейро – гуморальних процесів, конституційно вищим рівнем реактивності нервової системи в ситуаціях безпорадності; пролонгованим досвідом сепарацій від мами, коли дівчинка ще не була до цього психічно готовою, що могло закріпити переживання безпорадності як провідне в її досвіді стосунків з мамою. Така базова безпорадність, ймовірно, не лише знаходиться під впливом актуальних стосунків з мамою, але і визначає внутрішній образ цих стосунків як ідеалізовано підтримуючих.

Дівчата, які схильні переживати *материнське ставлення як контролююче*, сильніше сепаруються, ніж дівчата з позитивним материнським ставленням. Результати за методикою дослідження сепарації вказують на статистично вищий рівень емоційної та когнітивної незалежності. Тобто вони порівняно рідше потребують маминого емоційного відгуку, що може розумітися як зведення взаємодії до формальних обмінів та уникання відвертої близькості з нею. Однак, тим не менш, вони зберігають певний рівень довіри до тих стосунків, ставлять маму до відома у власних справах і в критичних ситуаціях готові до неї звернутися, розраховуючи, якщо не на розуміння, то на допомогу. Когнітивно у власному світогляді вони мають значну кількість відмінних поглядів від мами, що вказує на критичну оцінку її світогляду. Можна припустити, що зведення стосунків до формальних обмінів, дає можливість на такій психічній відстані від мами досягти точки саморегуляції, відчуття власної незалежності, однак ціною втрати близькості. Як і в попередній групі, дівчата з даного кластера мають помітний рівень негативних

переживань у взаєминах з мамою, що якраз вказує на те, що у стосунках вони не володіють достатнім психічним ресурсом, щоб відчувати себе внутрішньо здатними подолати мамині ті чи інші негативні реакції. Психічне дистанціювання від неї стає лише способом зняття актуальної напруги у взаємодії, а не становленням міцнішої, самозараднішої, впевненішої автономії, також таке дистанціювання призводить до уникання емоційної близькості, що в свою чергу позбавляє здатності набути цей ресурс в стосунках з нею. Аналіз інтерв'ю дівчат з цієї групи дозволяє описати їх автономію як таку, що постійно знаходить в процесі боротьби за власний особистий простір. Дівчата часто переживають незадоволення з приводу результатів відстоювання власної позиції: мама не чує, не розуміє, формально погоджується чи уникає розмови, з одного боку, а з іншого інтенсивно нав'язує власні погляди, що зрештою після багатьох різних спроб переконання, приводить доньку до висновку, що уникання, в сенсі «я не чую, що ти говориш», чи «я краще піду погуляю і залишуся при власній думці», буде найкращим способом збереження власних ресурсів. Реакцією доньки на втручання мами в її особистий простір часто є збереження автономії у спосіб психічного та фізичного уникання. На цей крок вони зважуються ціною втрати маминої підтримки. Ймовірно, у порівнянні з дівчатами з попередньої групи, їх життєвий досвід переживання власного благополуччя є більш сприятливим: дівчатам з даної групи набагато краще вдається толерувати стан відсутності зовнішньої підтримки. Їм також вдається витримувати на собі мамин тиск нерозуміння, нав'язування, втручання, тривоги, образи і не впасти в стан залежності, а зрештою зробити так, як хочеться їм, а не комусь, зокрема мамі. Вони часто перебувають у стані боротьби за власну автономію, і це проговорюється не лише у стосунках з мамою, але і з іншими оточуючими. Фізичну дистанцію, проживання окремо від мами, вони часто фантазують чи реально переживають як ресурс для переживання кращої самостійності та самозарадності. Ціною боротьби за автономію стає схильність уникати відвертості та близькості у стосунках з мамою, зведення їх до формального обміну: «чим менше мама буде знати про моє життя, тим менше буде мати підстав для втручання». Дівчата часто говорять про емоційну межу, бар'єр у спілкуванні з мамою, навіть коли відчують, що їх автономії нічого не загрожує. Аналогічні теми можна зустріти і в тому, як вони описують свою взаємодію з іншими значимими людьми.

Переживання материнського ставлення як такого, що надмірно заохочує автономію, пов'язане сепарацією, для якої є характерними високі показники емоційної, когнітивної, поведінкової та конфлікт-

ної незалежності. Коли мама сприймається дівчиною як така, що прагне звести стосунки до формального обміну, сприймаючи доньку як вже достатньо дорослу, компетентну та самозарадну, якій вже мама просто не потрібна, у власній автономії вона набуває необхідної для самостійного життя самодостатності, однак на фоні переживання покинутості та браку емоційного відгуку. Інтерв'ю цих дівчат переповнене не по віку складними ситуаціями, з якими їм доводилося справлятися самотужки, причому їм вдається демонструвати таку зрілість у своїх судженнях та відповідальність за власне життя та інших, життєву компетентність, як ні одній з дівчат з попередніх груп. У стосунках з іншими вони так само переживають себе настільки самодостатніми, що ті часто просто непотрібні. Натомість на протилежному полюсі переживань знаходиться бажання емоційного обміну з мамою, її залучення у власне життя, але не в сенсі підтримки, швидше в сенсі емпатії та співпереживання. Додатковою темою, яка з'являється в розповідях, є переживання епізодів покинутості в стосунках з іншими.

Дівчата з переживаннями *неадекватного материнського ставлення* демонструють найвищий рівень психологічної незалежності від мами (емоційної, когнітивної, поведінкової незалежності), натомість найнижчий рівень конфліктної незалежності, що вказує на сильне навантаження конфліктними почуттями. Якщо порівнювати з дівчатами з попередніх кластерів, то для сепарації цих дівчат є характерним повне уникання спілкування з мамою про свої переживання та справи. Вони вимушено опиняються в такій ситуації, коли мама просто не здатна ні до здійснення адекватної опіки над ними, ні до контролю їх життєдіяльності, що вимагає досягнення стану дорослого функціонування без отримання достатнього ресурсу для цього. Їх самодостатність, можна припустити, зчеплена великою мірою з безпорадністю. На це також вказує найвищий серед інших дівчат рівень негативних переживань в стосунках з мамою (конфліктної залежності). Мама, з одного боку, не забезпечує доньку емоційним ресурсом адекватної підтримки та розуміння, а з іншого, як наслідок власного неадекватного сприйняття та ставлення до її потреб, бажань, поведінки, постійно руйнує досягнуту важкими зусиллями автономію. Це, мабуть, найскладніший сценарій сепарації, в якому дівчата набувають найменше зрілої самозарадності у стресових ситуаціях (тобто тих, які створюють певний рівень емоційної напруги), зокрема і у ситуаціях маминих негативних реакцій. Як і дівчата з залежною автономією, вони багато розповідають про те, що не можуть дистанціюватися від маминих переживань, однак також говорять

про власну схильність до повної ізоляції від її втручання, ніби викреслення її з власного життя. У своїй поведінці такі дівчата відіграють динаміку між повною самодостатністю, що супроводжується ізоляцією, та повним злиттям з бажаннями та очікуваннями інших.

**Висновки.** Представлені результати емпіричного дослідження дають підстави говорити про те, що внутрішній образ материнського ставлення є пов'язаним з особливостями сепарації дівчат. Незважаючи на широкий діапазон проявів сепарації в дочірньо-материнських стосунках, вдалося виокремити, якісно та статистично обґрунтувавши, п'ять відмінних типів переживання донькою материнського ставлення, як позитивного, контролюючого, інфантилізуючого, надмірно заохочуючого та неадекватного. Кожен з виокремлених типів є пов'язаним з відповідними особливостями сепарації та переживанням власної автономії, як достатньо зрілої, у стані боротьби, залежної, самодостатньої чи псевдоавтономії. Подальшою перспективою дослідження може стати дослідження впливу додаткових факторів, як от проживання разом чи окремо, в повній чи неповній сім'ї, наявність сиблінгів, на особливості внутрішнього образу стосунків мамою та сепарації від неї.

#### **Список використаних джерел**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Психология подростка. Хрестоматия // Сост. Ю.И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – С.176-232
2. Захаров С. Когда девушка становится взрослой? // Демоскоп Weekly. Электронная версия бюлетеня “Население и общество”. Институт демографии Государственного университета Высшей школы экономики. – № 385-386. – 2009. – <http://demoscope.ru/weekly/2009/0385/tema08.php>
3. Крайг Г. Психология развития / Пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Турутиной; Под общ. ред. проф. А. Л. Алексеева. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. – №1.–2001. – С.19-26.
5. Психоаналитические термины и понятия: словарь / Под.ред. Мура и Файна; Пер.с англ. А.М. Боковикова, И.Б.Гришпуна, А. Фильца. – М.:Независимая фирма “Класс”, 2000. – С. 587-589.



6. Широка А.О. Адаптація методики психологічної сепарації від батьків в юнацькому віці// Практична психологія та соціальна робота. – №10. – 2008. – С.45-53.
7. Apter T. *Altered Loves: Mothers and Daughters during Adolescence*. – New York: Fawcett Columbine. – 1990. – 277p.
8. Auerbach C., Silverstein L. *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. – New York, London: New York University Press. – 2003. – 202p.
9. Charles M., Frank J., Jacobson S., Grossman G. *Repetition of the Remembered Past: Patterns of Separation – Individuation in Two Generations of Mothers and Daughters// Psychoanalytic Psychology*. – 2001. – vol.18. – No4. – p.705-728
10. Frank J., Laman S., Avery B. *Young Adults' Perceptions of Their Relationships With Their Parents: Individual Differences in Connectedness, Competence and Emotional Autonomy// Developmental Psychology*. – 1988. – Vol.24. – No5. – p.729-737
11. Morray M., Shilkret R. 'Mother, please! I'd rather do it myself!' *Maternal intrusiveness, daughters' guilt, and separation as related to college adjustment// Poster presented at Biennial Meeting of Society for Research on Adolescence*. – New Orleans. – April, 2002
12. Strauss A., Corbin J. *Grounded Theory. Methodology. Strategies of Qualitative Inquiry // Editors Denzin Norman K., Lincoln Yvonna S*. – London: Sage publications. – 1998. – p.158-183

The process of becoming adult in late adolescent girls is analysed through the perspective of separation and achieving autonomy. The main focus is on the role of (the) mother, the girl's inner experience of her mother's attitude towards her as she becomes more mature. Statistical and qualitative analyses of data identify five empirically distinct and phenomenologically coherent types of late adolescent girl-mother relationships during separation.

**Key words:** separation, autonomy, self regulation, mother – daughter relationships.

*Отримано: 11.03.2010*

## **Соціально-психологічні характеристики та особливості психічних станів жінок із небажаною вагітністю**

У статті аналізуються соціально-психологічні характеристики та особливості психічних станів жінок із небажаною вагітністю. Проаналізовано психологічні особливості психічних станів вагітних жінок. Досліджено соціально-психологічні особливості жінок із небажаною вагітністю та особливості самосприйняття вагітності.

**Ключові слова:** психологічне здоров'я жінки, вагітність, небажана вагітність, самосприйняття вагітності, фрустрація, тривожність, агресія, ригідність, особистісна тривожність, ситуативна тривожність.

В статті аналізуються соціально-психологічні характеристики і особливості психічних станів жінок з нежелательною вагітністю. Проаналізовані психологічні особливості психічних станів вагітних жінок. Досліджені соціально-психологічні особливості жінок з нежелательною вагітністю і особливості самосприйняття вагітності.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье женщины, беременность, нежелательная беременность, самосприятие беременности, фрустрация, тревожность, агрессия, ригидность, личностная тревожность, ситуативная тревожность.

Однією з основних проблем сучасної жінки є небажана вагітність. Не зважаючи на появу величезної кількості методів, попереджуючих виникнення вагітності, частота абортів у межах СНД залишається на високому рівні. Статистика випадків незапланованої вагітності у дорослих непереконалива і, як правило, недоступна. Однак встановлено, що щорічно в Сполучених Штатах вагітністю 12%, або близько 1 мільйона, жінок у віці від 15 до 19 років. З незаміжніх жінок у віці до 20 років тільки близько 7% справді хочуть народити дитину. Ці статистичні показники дуже сильно варіюють по країнах. У Канаді, наприклад, близько 39% вагітностей – незаплановані.

На думку медиків, демографів та інших спеціалістів насправді бажана вагітність буває лише тоді, коли людина не тільки має можливість біологічно відтворити потомство, але й у змозі це потомство викормити та виростити, коли дитина має двох батьків, коли немає житлових проблем й проблем із здоров'ям як майбутньої

дитини, так і самої матері. І коли хоча б один із цих факторів відсутній – вагітність в принципі стає небажаною [1, с. 20].

В стані тривоги, стресу під час вагітності відбуваються розлади кровообігу, в наслідок чого забезпечення плоду киснем та поживними речовинами погіршується. Якщо це короткочасні епізоди, а між ними достатньо тривалі “перерви”, то небезпека для плоду невелика. Якщо ж такі стани постійні або занадто часті, то розлади в розвитку дитини найбільш ймовірні. В результаті чого дитина народжується ослабленою, фізіологічно незрілою, а при постійних і сильних стресах або пригніченому стані матері може навіть з’явитися на світ передчасно. Крім того, стреси понижують імунітет, і мати з дитиною опиняються беззахисними перед інфекціями та іншими негативними впливами [3]. В останні роки з’явилося підтвердження того, що у небажаних дітей виявляються різноманітні соматичні (психосоматичні) розлади та інші психологічні проблеми. Серед них пренатальна дистрофія при народженні, висока частота респіраторних захворювань, бронхіти, пневмонія, енурез, нейродерміт та язва шлунку (Верні Т.Д., 1991; Захаров А.І., 1994).

Зіткнувшись з проблемою небажаної вагітності, дуже часто жінка змушена самостійно приймати складне, зважене рішення “бути чи не бути”. Не завжди жінка в цей момент відчуває підтримку сім’ї та опиняється в своєрідному вакуумі до вирішення ситуації. Виношування небажаної вагітності завжди супроводжується негативними емоційними переживаннями. Негативні емоції породжують зрушення на психофізіологічному рівні, що призводять до зниження якості здоров’я матері і дитини [4]. Надмірна тривожність, невпевненість, психологічні проблеми є причиною виникнення комплексу відчуттів, що аналогічний стану людини при сильній небезпеці. Результатом таких стресових переживань є патологічне протікання вагітності в будь-якому з можливих варіантів, але з одним і тим же смислом: небажана вагітність повинна перерватися.

Дослідження В.І.Брутман та І.С.Радіонова показали наявність двох психологічних статусів жінок із небажаною вагітністю.

1. Жінка почуває себе добре, але проявляється деяка невключеність у те, що відбувається, байдужість або ейфорія.

2. Стійкий негативний депресивний фон настрою, бажання реально або у фантазіях позбавитися від плоду.

На думку Г.Г. Філіппової та О.З. Пічникової, всі випадки збереження небажаної вагітності можна розділити на три групи: вагітність в принципі бажана, але наступила несвоєчасно або за інших причин виявилась “неправильною”; вагітність запланована, тобто як би бажана, але потрібна для чогось іншого, що не пов’язано

із самою дитиною; вагітність небажана, але перервати її неможливо [4].

**Метою** даної роботи є експериментальне вивчення соціально-психологічних характеристик та психічних станів вагітних жінок із небажаною вагітністю.

Практична робота, яка включала психодіагностичне обстеження емоційних станів вагітних жінок із небажаною вагітністю, проводилася на базі *денного стаціонару Луцького клінічного пологового будинку. Дослідження проводилося протягом червня 2009 року – лютого 2010 року.* Обстежено 50 вагітних жінок із небажаною вагітністю (перша група) та 53 вагітні жінки – із бажаною вагітністю (друга група порівняння). Середній термін вагітності –  $27,63 \pm 2,5$  тижня.

Був проведений порівняльний аналіз психологічних особливостей емоційних станів вагітних жінок із небажаною вагітністю та вагітних жінок, які виношували бажану вагітність. При цьому були досліджені соціально-психологічні особливості жінок та їхні випадки збереження вагітності; психічні стани вагітних жінок; особливості самосприйняття вагітності. Проведено комплексне психодіагностичне обстеження за допомогою методик “Самооцінка психічних станів” за Г. та С. Айзенк, шкали особистісної та реактивної тривожності Ч.Д.Спілбергера – Ю.Л.Ханіна та проективної методики “Я та моя дитина” Г.Г.Філіппової.

Для дослідження соціально-психологічних особливостей жінок і випадків збереження небажаної вагітності ми розробили анкету, що мала на меті виявити соціально-психологічні особливості жінок. Досліджувані жінки обирали найбільш підходящі, на їхню думку відповіді та ставили “галочку” у відповідній графі бланку анкети. Проаналізуємо відповіді жінок на питання анкети. Умовно назвемо групу жінок із небажаною вагітністю групою “Х”, а жінок із бажаною вагітністю – групою “М”.

*Таблиця 1*

**Розподіл жінок у групах за віком**

	Вікові групи				
	До 21 року	Від 21 до 25	Від 26 до 30	Від 30 до 36	Від 36 до 40
Група «Х», % (ос.)	24 (12)	40 (20)	24 (12)	-	12 (6)
Група «М», % (ос.)	3,8 (2)	18,8 (10)	37,7 (20)	18,9 (10)	20,8 (11)

Аналіз даних, представлених у таблиці 1, показує, що більшість жінок із небажаною вагітністю належить до вікової групи від 21 до 25 років. Причинами такого розподілу є не тільки медичні протипоказання щодо абортивного переривання вагітності, а й

більша сприйнятливість молодих жінок до соціально-економічних та побутових труднощів в умовах фінансової кризи.

Таблиця 2

**Розподіл жінок із небажаною вагітністю за причинами, що заважають, на їхню думку, виношуванню бажаної вагітності**

	Причини небажаної вагітності					
	Вагітність бажана	Фінансові проблеми	Житлові проблеми	Відсутність постійної роботи	Бажання працювати та рости професійно	Тривога за майбутнє дитини
Група «Х», % (ос.)	-	10 (5)	10 (5)	15 (8)	30 (15)	35 (17)
Група «М», % (ос.)	100 (53)	-	-	-	-	-

Порівнюючи наведені дані, можна стверджувати, що у жінок після 20 років змінюється позиція сприйняття ситуації, що узгоджується із змінами направленості особистості у різних вікових періодах, отриманням професії, створенням сім'ї тощо. З одного боку жінка стурбована народженням здорової дитини, а з іншого – вона намагається облаштуватися в житті, знайти хорошу роботу, зробити кар'єру.

Таблиця 3

**Розподіл жінок у групах за статусом батьківської сім'ї**

	Статус батьківської сім'ї		
	Повна сім'я	Мати-одиначка	Батьки розлучені
Група «Х», % (ос.)	20 (10)	35 (17)	45 (23)
Група «М», % (ос.)	80 (42)	15 (8)	5 (3)

Аналіз даних, представлених у таблиці 3, показує, що більшість жінок із небажаною вагітністю виховувалися або розлученими батьками, або матір'ю-одиначкою. Більшість же вагітних жінок із бажаною вагітністю зростали у повних сім'ях.

Таблиця 4

**Розподіл жінок у групах за типом виховання у батьківській сім'ї**

	Тип виховання у батьківській сім'ї		
	Авторитарний	Демократичний	Ліберальний
Група «Х», % (ос.)	80 (40)	10 (5)	10 (5)
Група «М», % (ос.)	25 (13)	70 (37)	5 (3)

Дані, представлені у таблиці 4, показують, що більшість жінок із небажаною вагітністю виховувалися в авторитарній батьківській сім'ї, зокрема, в такій, де тема “сексу” була закрита.

Таблиця 5

## Розподіл жінок у групах за рівнем освіти

	Рівень освіти				
	Неповна середня	Середня	Середня спеціальна	Неповна вища	Вища
Група «Х», % (ос.)	-	20 (10)	48 (24)	20 (10)	12 (6)
Група «М», % (ос.)	-	-	37,7 (20)	41,5 (22)	20,8 (11)

Порівнюючи освітній рівень жінок названих груп, побачимо, що серед пацієнток із небажаною вагітністю переважають жінки з достатньо низьким освітнім рівнем.

Таблиця 6

## Розподіл жінок у групах за кількістю дітей

	Кількість дітей			
	Немає	Одна дитина	Дві дитини	Три дитини і більше
Група «Х», % (ос.)	40 (20)	20 (10)	40 (20)	-
Група «М», % (ос.)	24,5 (13)	37,7 (20)	28,3 (15)	9,4 (5)

Аналіз розподілу жінок в групі за кількістю дітей показує, що жінки, які виношують небажану вагітність не мають дітей або виховують вже дві дитини, що, в свою чергу, є основною причиною небажаної вагітності.

Таблиця 7

## Розподіл жінок за сімейним станом

	Сімейний стан			
	Не заможня	Заможня	Розлучена	Перебуває в громадянському шлюбі
Група «Х», % (ос.)	40 (20)	10 (5)	20 (10)	30 (15)
Група «М», % (ос.)	-	66 (35)	15,1 (8)	18,9 (10)

Аналіз даних, представлених у таблиці 7, свідчить, що більшість жінок із небажаною вагітністю – незаміжні, розлучені або ті, які перебувають у громадянському шлюбі. Дана соціальна характеристика, на нашу думку, пов'язана з молодим віком цих жінок.

Таблиця 8

## Розподіл жінок у групах за релігійними поглядами

	Релігійні погляди		
	Вірять в Бога	Важко відповісти	Не вірять в Бога
Група «Х», % (ос.)	20 (10)	-	80 (40)
Група «М», % (ос.)	62,26 (33)	37,73 (20)	-

Дані таблиці 8 показують, що більше жінок, які виношують небажану вагітність, вважають себе атеїстами. Серед жінок із бажаною вагітністю таких немає. Вони вважають себе віруючими людьми або тими, що не визначилися у вірі.

**Таблиця 9**

**Розподіл жінок за випадком збереження вагітності**

	Випадок збереження вагітності			
	Вагітність бажана	Вагітність в принципі бажана, але настигла несвочасно або за іншими причинами	«неправильною»	Вагітність запланована, тобто як би бажана, але потрібна для чогось іншого, що не пов'язано із самою дитиною (матеріальне заохочення та ін.)
Група «Х», % (ос.)	–	30 (15)	50 (25)	20 (10)
Група «М», % (ос.)	100 (53)	–	–	–

Аналіз даних, представлених у таблиці 9, доводить, що більшість жінок із небажаною вагітністю зберігають її через матеріальне заохочення, що в останній час виступає якби генератором народжуваності; на другому місці у цих жінок – вагітність зберігається, тому що вона є якби бажаною, хоч і несвочасною; на третьому – вагітність зберігається через неможливість її переривання з медичних або релігійних протипоказань.

Порівняльний аналіз психологічних особливостей емоційних станів жінок із небажаною вагітністю та жінок із бажаною вагітністю проводився за допомогою методик “Самооцінка психічних станів” за Г. та С. Айзенк та шкали особистісної та реактивної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна. Аналізуючи результати діагностики, отримані за допомогою методики Г. та С. Айзенк, можна відмітити узагальнені показники за чотири шкалами у двох групах досліджуваних вагітних жінок.

Результати діагностики психічних станів за Г. та С. Айзенк свідчать, що високі показники стану *агресії* характерні для 32% жінок, які виношують небажану вагітність, проти 23% у групі порівняння.

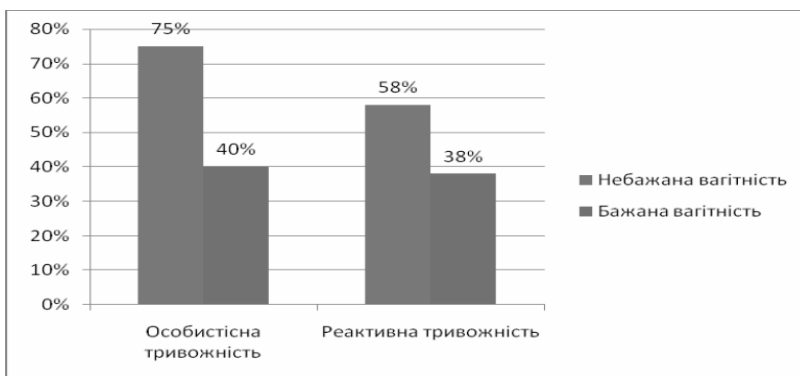
Високі показники стану *тривожності* характерні для 75% жінок, які виношують небажану вагітність, проти 45% у групі порівняння.

Високі показники стану *фрустрації* характерні для 75% жінок, які виношують небажану вагітність, проти 35% у групі порівняння.

Високі показники стану *ригідності* характерні для 45% жінок, які виношують небажану вагітність, проти 24% у групі порівняння.

Аналізуючи результати діагностики, отримані за допомогою шкали особистісної та реактивної тривожності Ч.Д.Спілбергера – Ю.Л.Ханіна, можна відмітити узагальнені показники за двома шкалами у двох групах досліджуваних вагітних жінок. Відповідно до проведеного дослідження було виявлено, що особистісна та реактивна тривожність спостерігається в двох групах досліджуваних жінок, як у групі жінок з небажаною, так і у групі жінок із бажаною вагітністю.

Дані, що характеризують прояви особистісної та реактивної тривожності у жінок із небажаною та бажаною вагітністю, представлені у вигляді гістограми (див. рис. 1).



*Рис.1. Результати дослідження за шкалою особистісної та реактивної тривожності Ч.Д.Спілбергера – Ю.Л.Ханіна, %*

Як бачимо, високий рівень особистісної тривожності спостерігається у 75% вагітних жінок, які виношують небажану вагітність, проти 40% тих жінок, у яких вагітність бажана. Високий рівень реактивної тривожності спостерігається у 58% вагітних жінок, які виношують небажану вагітність, проти 38% тих жінок, у яких вагітність бажана.

Для діагностики самосприйняття вагітності жінки, нами був обраний малюнковий тест “Я і моя дитина” Г.Г. Філіппової. Жінці необхідно було намалювати себе у взаємодії з майбутньою дитиною [1, с. 109]. Інтерпретація малюнків проводилася нами за критеріями, прийнятими у психодіагностиці для малюнкових тестів. За цими показниками виділяється тип малюнку, а саме: сприятлива ситуація; незначні симптоми тривоги, невпевненості, конфліктності; тривога та невпевненість у собі; конфлікт з вагітністю чи ситуацією материнства.

Аналізуючи проєктивний тест “Я і моя дитина”, що визначає ситуацію вагітності, можна сказати, що *сприятлива ситуація*



вагітності характерна для 8% жінок, які виношують небажану вагітність, проти 38% в групі порівняння.

Незначні симптоми тривоги, невпевненості, конфліктності з вагітністю характерні для 22% жінок, які виношують небажану вагітність, проти 42% у групі порівняння.

Тривога та невпевненість у собі характерні для 52% жінок, які виношують небажану вагітність проти 18% у групі порівняння.

Конфлікт з вагітністю чи ситуацією материнства характерний для 18% жінок, які виношують небажану вагітність проти, 2% у групі порівняння. Дані цього дослідження показані на рисунку 2.

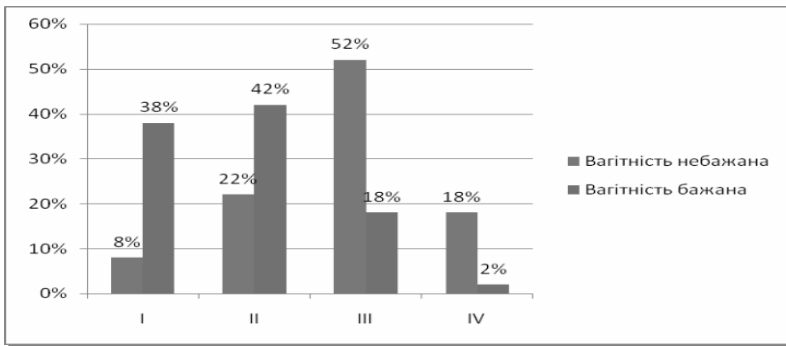


Рис.2. Результати дослідження за проективною методикою “Я і моя дитина”, %, де:

I – сприятлива ситуація вагітності;

II – незначні симптоми тривоги, невпевненості, конфліктності з вагітністю;

III – тривога та невпевненість у собі;

IV – конфлікт з вагітністю чи ситуацією материнства.

Аналіз даних, представлених на рис. 2, показує, що більшості жінок, які виношують небажану вагітність, характерні два несприятливі типи переживання ситуації вагітності, що, в свою чергу, генерують особливості психічних станів цих жінок.

Про узгодженість отриманих даних за використаними методиками свідчать також отримані достовірні позитивні коефіцієнти кореляції між їхніми показниками: типу “тривога та невпевненість у собі” та тривожністю ( $r=0,37$ ;  $p\leq 0,05$ ), й фрустрацією ( $r=0,30$ ;  $p\leq 0,05$ ); типу “конфлікт з вагітністю чи ситуацією материнства” та особистісною ( $r=0,41$ ;  $p\leq 0,01$ ) й реактивною тривожністю ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,001$ ).

**Висновки.** Приводячи порівняльну характеристику соціально-психологічних характеристик жінок із небажаною вагітністю, можна скласти загальну характеристику цих жінок у порівнянні із групою

жінок з бажаною вагітністю. Це жінки віком від 21 до 25 років, які зростають у неповній батьківській сім'ї (батьки розлучені або мати-одиначка) з авторитарним стилем виховання; які не мають дітей взагалі або мають двох; незаміжні, не вірять в Бога й мають не дуже високий рівень освіти.

Для жінок із небажаною вагітністю характерні два несприятливі типи самосприйняття вагітності, що, в свою чергу, провокують негативні зміни на психоемоційному рівні. Аналіз результатів проведеної діагностики засвідчив, що показники жінок із небажаною вагітністю за всіма шкалами домінують над показниками жінок із бажаною вагітністю. Так, наприклад, високий рівень особистісної тривожності спостерігається у 75% вагітних жінок із небажаною вагітністю проти 40% тих жінок, у яких вагітність бажана. Таким чином, можна зазначити, що небажана вагітність провокує у жінок негативний психоемоційний фон протікання вагітності та несприятливий тип самосприйняття своєї вагітності.

#### **Список використаних джерел**

1. Перун М. Діагностичні можливості методики “Я і моя дитина” у роботі з рододіллями та матерями передчасно народжених дітей / Марія Перун // Психологічні перспективи. – 2009. – Вип.14. – С. 107 – 114.
2. Северный А.А. Психосоматические аспекты беременности / А.А. Северный, Т.А. Баландина, К.В. Солоед, Р.И. Шакина // Социальная и клиническая психиатрия. – 1995. – № 4. – С. 17–22.
3. Врехман К.Ш. Психосоматические заболевания детей от желанной и нежеланной беременности / К.Ш. Врехман, Г.И. Брехман // Режим доступа: <http://www.psymama.ru/articles/brexman2.html>
4. Филиппова Г.Г. Нежелательная беременность / Г.Г. Филиппова, Е.З. Печникова // Режим доступа: <http://www.9months.ru/doberepsihologiya/296>

The article analyzes the socially-psychological characteristics and features of mental states of women with unwanted pregnancy. Analyzed the psychological characteristics of mental states of pregnant women. Explored of socially-psychological characteristics of women with undesirable pregnancy and features self-perception of pregnancy.

**Kew words:** psychological health of woman, self-perception of pregnancy, unwanted pregnancy, anxiety, aggression, frustration, personal uneasiness, situational uneasiness.

*Отримано: 11.02.2010*

## Формування умінь САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МЕТОДОМ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ

У статті наведено результати теоретичного та емпіричного дослідження формування функції самоменеджменту у студентів, учителів та працівників сфери менеджменту – молодих спеціалістів.

**Ключові слова:** самоменеджмент, тренінг умінь самоорганізування.

В статтю представлені результати теоретичного і емпіричного дослідження формування функції самоменеджмента у студентів, учителів і работников сфери менеджмента – молодых специалистов.

**Ключевые слова:** самоменеджмент, тренинг умений самоорганизации.

До тепер у науковій літературі та практиці сформувався такі основні точки зору про самоменеджмент, як: 1) науку про самокерування і самоорганізацію людини, 2) роботу людини над собою в рамках особистісного розвитку та оволодіння методами ділової активності (зокрема, керування проектами і грошима), керування людиною власним життям. Самоменеджментом також вважають здатність людини (зокрема керівника) організувати свою діяльність так, щоб чітко розпланувати свій робочий та вільний час. **Самоменеджментом** називають і управління власними ресурсами, тобто вміння їх набувати, зберігати, розвивати та раціонально використовувати й бути успішною і самодостатньою людиною [11].

Авторське визначення самоменеджменту запропонували Аніта та Клаус Бішоф (2006), які визначили самоменеджмент як “ключову техніку”, яка полягає в умінні “ставити перед собою професійні цілі та досягати їх, організувати свою роботу, правильно використовувати часта ефективно співпрацювати з колегами” [3, с. 8]. Джулія Моргенстерн [5] вважає, що “самоменеджмент є послідовним і цілеспрямованим використанням випробуваних методів роботи у повсякденній практиці для того, щоб оптимально і з сенсом використовувати свій час. Основна мета самоменеджменту полягає у тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо керувати течією свого життя (самовизначатись) і долати зовнішні обставини”.

На основі аналізу літературних джерел нами виділено та охарактеризовано основні напрями самоменеджменту.

1. Тайм-менеджмент (організація часу). Автор напряму – Д. Адаир [1]. Метою тайм-менеджменту є вміння людини оптимально розподіляти час на пріоритетні справи.

2. Стрес-менеджмент (самоорганізування у стресових ситуаціях). Автор напряму – М. Фрезе [6]. Метою стрес-менеджменту є вміння особи попереджати або долати стресові ситуації завдяки власній психологічній компетентності.

3. Тім-менеджмент (командний менеджмент). Автор напряму – Г. Паркер [10]. Метою тім-менеджменту є вміння людини самостійно обирати “роль” у групі та ефективно її виконувати.

4. Імпресіон-менеджмент (менеджмент справляння враження). Автор напряму – Е. Джоунс [2]. Метою імпресіон-менеджменту є вміння людини справляти на навколишніх доцільне, на її думку, враження, найчастіше сприятливе.

Вважають, що характеристиками високого рівня самоменеджменту у людини є: знання нею своєї індивідуальної техніки роботи, її здатність піклуватись про своє здоров'я, її вміння володіти власним емоційно-вольовим потенціалом, її навички самодисципліни, її здатність формулювати і реалізовувати свої життєві цілі.

Визначають такі функції самоменеджменту: 1) постановка цілі, 2) планування, 3) прийняття рішення, 4) реалізування та організування, 5) контроль, 6) інформація та комунікація (найважливіша функція самоменеджменту) [11].

Водночас недостатньо висвітленим є питання щодо можливості та засобів цілеспрямованого формування умінь самоменеджменту.

Метою нашого дослідження було визначити складові самоменеджменту та описати процес його формування. У дослідженні взяли участь 32 студенти 1-го курсу, 30 студентів 5 курсу, 35 вчителів-предметників з стажем роботи від 5 до 20 років, 21 менеджер середньої ланки з стажем роботи від 1 до 3 років.

Було використано такий діагностичний інструментарій: “Мотиваційні джерела” [8], “Аналіз власних обмежень”, Шкала інтелектуальної ефективності [9], Шкала активності-оптимізму [7] та авторська методика Тест-самоменеджмент [11].

Основні результати дослідження, що отримали інтерпретацію, є такими: складові самоменеджменту можна обґрунтовано представити як мотиваційні особливості та особистісні диспозиції, які обумовлюють готовність людини до здійснення самоменеджменту в проблемній ситуації [11] (рис.1).

Особистісною диспозицією є готовність людини діяти певним чином. До особистісних складових самоменеджменту належать такі:

- 1) саморозвиток – людина здатна до самодетермінації;

- 2) чіткі особисті цілі – людина готова реалізувати свою мету;
- 3) чіткі особисті цінності – спосіб діяльності людини є відповідним щодо раніше задекларованих нею цінностей;
- 4) творчий підхід – людина характеризується дивергентним мисленням, що обумовлює її неупередженість щодо критеріїв найефективнішого розв’язання проблеми за обставин, що склалися;
- 5) інтелектуальна ефективність – людина характеризується здатністю до децентрації та компетентності;
- 6) вміння навчати – людина, яка вміє самоорганізуватись, завдяки притаманній їй рефлексивності здатна передавати власний досвід іншим.

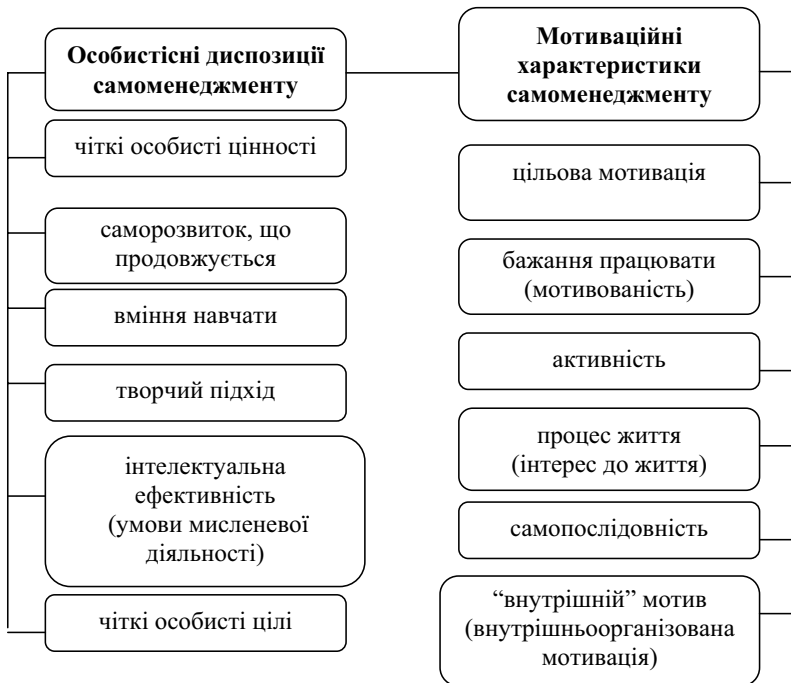


Рис. 1. Складові самоменеджменту

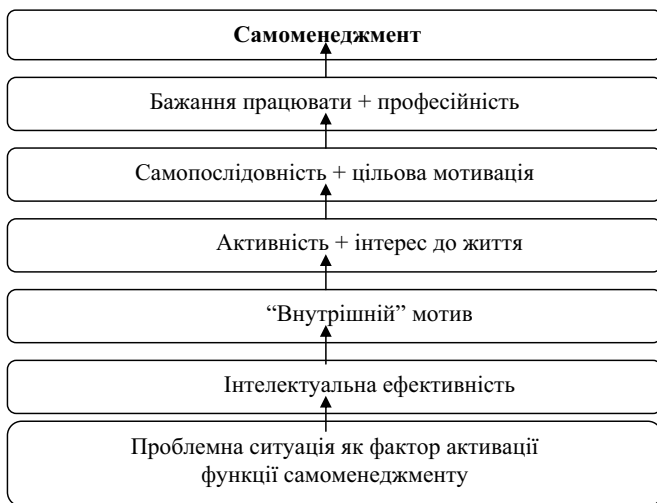
До мотиваційних складових самоменеджменту доцільно віднести:

- 1) активність – небайдуже ставлення людини до дійсності та сприйняття себе джерелом зміни реальності;
- 2) внутрішній мотив (внутрішньоорганізована мотивація) – людина самостіно обирає ціль власної діяльності та критерії її оптимального досягнення;

- 3) інтерес до життя – людина бачить сенс у своїй діяльності;
- 4) самопослідовність – людина вибудовує певний план і має обґрунтування своїх рішень, її дії не є імпульсивними;
- 5) цільова мотивація – людина не схильна захоплюватись процесом діяльності, для неї більш важливим є досягнення результату;
- 6) бажання працювати (мотивованість) – прагнення людини втілити свій задум у життя, побачити реальні наслідки власної діяльності.

На нашу думку, спочатку у діяльності людини виявляються її мотиваційні особливості. Найбільш характерні “мотивації” набувають статусу особистісних диспозицій, які надалі обумовлюють мотиваційні стратегії особистості. Отже, ми припустили, що складові самоменеджменту утворюють певну його структуру саме в умовах, які передбачають необхідність вияву людиною самоорганізованості.

Результати дослідження обґрунтовують таку послідовність формування процесу самоменеджменту (рис.2).



*Рис. 2. Процес формування функції самоменеджменту*

Фактором активації функції самоменеджменту є проблемна ситуація, прагнення змінити неефективну чи навіть неадекватну поведінку, в іншому випадку – людина не відчуває потреби в самоорганізуванні.

Розгляд різноманітних можливих варіантів розв’язання проблеми потребує інтелектуальної ефективності. На цьому етапі можна вплинути на рівень самоменеджменту: знизити, якщо людина

сама або під тиском оточуючих буде надмірно фіксована на певному баченні проблемної ситуації, тобто буде діяти стереотипно; підвищити, якщо надати людині можливість отримати додаткову інформацію для аналізу ситуації. Слід звернути увагу, що серед диспозиційних складових самоменеджменту є складова творчого підходу. Отож, креативні люди легше переживають перший етап самоменеджменту.

Після огляду різних можливих шляхів розв'язання проблемної ситуації людина формує з них послідовність певних рішень, тому актуалізується внутрішньоорганізована мотивація. Якщо ж людина відчуватиме проблеми з прийняттям рішення, можна говорити про уникання нею відповідальності.

Самостійно прийняте людиною рішення можна вважати виявом її життєвої позиції та баченням доцільності, сенсовності подальшої діяльності. Отже, виявляються активність особистості та її інтерес до життя. На цьому етапі також можна вплинути на рівень самоменеджменту: знизити, якщо знецінити діяльність людини, або підвищити, якщо сприяти вияву її інтернальності та життєвої філософії.

В особливостях структури та формування самоменеджменту ми схильні бачити дуалістичність:

- цільова мотивація / внутрішньоорганізована мотивація, що загалом відображають мотивованість особи;
- вміння навчати / саморозвиток, що доцільно узагальнити як чіткі цінності;
- самопослідовність / творчий підхід, що характеризують інтелектуальну ефективність особи;
- чіткі цілі / інтерес до життя, що можна об'єднати поняттям активність.

На нашу думку, поєднання таких складових, як цільова мотивація, вміння навчати, чіткі цілі, самопослідовність відображають функцію самоконтролю. Внутрішньоорганізована мотивація, саморозвиток, інтерес до життя, творчий підхід – функцію самомотивування особистості. Отож, є сенс бачити самоменеджмент не лише як функцію контролю й самообмеження людини, а й її самомотивування. Самомотивування полягає у розумінні людиною власних особливостей ефективної праці та вміння відповідно себе організувати.

Наступним кроком у формуванні самоменеджменту є вияв мотиваційної стратегії особистості, в якій поєднано рівень її готовності до реалізації задуму та необхідної кваліфікації для його досягнення (рис. 3).



Рис. 3. Показники стилю коучінгу за М. Ландсбергом у осіб з різним рівнем самоменеджменту

Ми вважаємо, що на цьому етапі людина здатна діяти за однією з коучінгових мотиваційних стратегій, які описав Макс Ландсберг, – інструктаж, стимулювання, скерування, делегування [4], що характеризують, на нашу думку, відповідний рівень самоменеджменту – від низького до високого.

Пропонуємо вправи ТРЕНІНГУ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ, що відображають частину гуманістичної парадигми його побудови.

### 1. Загадка семи мудреців [12].

Мета: сформулювати самостійність мислення, вміння створювати власний погляд на основі авторитетних думок та гармонійно поєднувати елементи системи.

Інструкція: перед вами висловлювання семи видатних мудреців світу. Ці висловлювання є їхнім життєвим кредо, в якому кожен із них намагався викласти своє бачення сенсу життя. Можливо, логічне і гармонійне поєднання їхніх висловів в єдиній максимі містить загадку сенсу життя. Ваше завдання – об’єднати вислови мудреців в один, логічно завершений.

“Ніколи не перебільшуючи (Солон). Усього знати міру (Клеобул). Тяжкий тягар – невігластво (Фалес). Усе своє носити з собою (Біант). Обмірковувати усе заздалегідь (Періандр). Не поспішати у дорозі (Хілон). Важко людині бути хорошою (Піттак)”.

Обговорення: що означає для людини “бути хорошою”? У чому виявляється самовиховання людини? Чи є єдиною метафорою дороги життєвий шлях людини? У чому сенс життя людини, якщо керуватися створеними вами висловами?

### 2. Дерево життя [12].

Мета: подумати над вічними темами – частя, мудрість, істина, краса, добро; формування цілісної і, при цьому, гнучкої системи поглядів на значущі життєві цінності; толерантність до переконань інших людей; вміння навчатися.



**Інструкція:** Ваше завдання: створіть древо життя, використовуючи для цього такі поняття, як щастя, мудрість, добро, зло, краса, істина, випадок, шлях. Спробуйте зобразити, звідки бере початок щастя, що породжує зло і добро, де з'являється випадок.

**Обговорення:** що є причинами щастя, мудрості, зла? Позитивною чи негативною є роль випадку у житті? Чи є істина духом життя, чи вона народжується іншими життєвими силами. Якими? На скільки тісно зло переплетено з іншими життєвими принципами? Чим воно спричинено і що створює?

### **3. Літопис [12].**

**Мета:** представити цілісність як процес.

**Матеріал:** папір, фломастери.

**Інструкція:** уявіть собі, що ви – країна. Напишіть літопис цієї країни. У ньому мають бути відображені основні події, що відбувалися на території цієї країни (змагання, війни, угоди, свята, приїзд почесних гостей-посланців, ярмарки, виставки тощо); згадані найвеличніші правителі, полководці, мудреці, науковці, митці; описані основні закони, за якими жила країна у різні часи. У літописі також має міститись міф про виникнення країни та про пророцтво мудреців і астрономів щодо її майбутнього.

**Обговорення:** учасники читають свої літописи. Якими подіями передусім, пов'язані минуле і теперішнє, теперішнє і майбутнє? Що мало відійти на другий план, втратити свою значущість, щоб відбулися позитивні зміни? Якими є перші ознаки зародження чогось нового? Чи можна представити міф та пророцтво як дуальності? Яка ідея є їх спільним початком? Які особи та події, описані у літописі, втілюють найбільшою мірою цю ідею? Чи були ці особи, події найбільш значущими у житті країни? У чому полягала їхня роль?

### **4. Дерево мого успіху [12].**

**Мета:** чітко окреслити свої сильні сторони.

**Матеріал:** папір, фломастери.

**Інструкція:** намалюйте дерево, а його складові позначте своїми основними рисами, які, на вашу думку, допомагають вам досягати успіху.

**Обговорення:** учасники демонструють свої малюнки та інтерпретують їх.

### **5. Вибір відповідальності [12].**

**Мета:** навчити приймати відповідальність як власну особистісну рису.

**Інструкція:** тренер зачитує два переліки, що стосуються особливостей відчуття відповідальності та відповідального ставлення.

*Коли я відчуваю відповідальність, я ... виправляю, захищаю, рятую, контролюю, переймаюся почуттями, не слухаю, відчуваю втому, відчуваю тривогу, відчуваю страх, відчуваю невірноваженість, турбуюся про рішення, турбуюся про деталі, турбуюся про обставини, турбуюся про те, щоб не помилятися, турбуюся про виконання.*

*Коли я відповідально ставлюся, я ... демонструю співпереживання, демонструю розуміння, підбадьорюю, ділюся, конфліктую, слухаю, відчуваю врівноваженість, відчуваю свободу, відчуваю усвідомленість своїх дій, відчуваю самоцінність; турбуюся про людину; турбуюся про почуття; турбуюся разом з людиною; порадник, який супроводжує інших; я вірю, що моєї присутності поруч з іншим цілком достатньо; думаю, що людина сама відповідає за власні вчинки.*

Далі учасники оформлюють два переліки, в яких відображають, що їм подобається і що не подобається у своєму стилі відповідальності (види відповідальності, форми вияву тощо).

Обговорення: у чому більше позитивних моментів – “у відчутті відповідальності чи у відповідальному ставленні? Як би ви прокоментували ідею про те, що зріла людина передусім характеризується умінням діяти відповідально? Які висновки ви зробили щодо вашого стилю вияву відповідальності? В яких ситуаціях саме ваша стратегія відповідальності може бути найефективнішою?

## **6. Герой [12].**

Мета: сформувані ставлення до помилки як до досвіду, що вчить знаходити нові способи дії. Вашим завданням є написати короткий сценарій про Героя, дотримуючись такого плану: 1) знайомство з Героєм, опис його характерних рис; 2) Герой вирішує щось зробити, але не справляється і терпить поразку; 3) опис подальших дій Героя, які виявляються помилковими, неадекватними ситуації; 4) Герой згадує про те, що колись *випадково* він чув, бачив, отримав тощо, і скеровує дії у новому напрямку.

Обговорення: учасники ознайомлюють одне одного зі своїми Героями. Що таке помилка і неуспіх? Чи достатньо чіткою була мета героя? Що слугувало причиною неуспіху? Чому неуспіх був сприйнятий Героєм як помилка? Чи змінюється разом з діями і мета Героя?

## **7. Розмова з долею [12].**

Мета: навчити учасників моделювати ситуацію на основі заданих елементів та формувати стійкість до невизначеності.

Матеріал: картки з афоризмами про людину та життя:

- Будь-яка стіна – це двері (А. Крісті).

- Найкращий засіб від депресії – Нобелівська премія і гаряча ванна (Д. Сміт).
- Мистецтво жити – це жити з перспективою (Ф. Градков).
- Мрію можна здійснити будь-коли (П. Коельо).
- Жити – значить не лише змінюватися, але й залишатися собою (П. Леру).

Інструкція. Ваше завдання: використовуючи лише ці афоризми створити і записати діалог, який міг би відбутися між Людиною і Долею.

Обговорення: спочатку зачитуються усі варіанти “розмови” Людини і Долі. Слабкою чи сильною, доброю чи злою є Людина у ваших діалогах? Хто починає розмову – Людина чи Доля? На що скаржитесь Людина, чого просить у Долі? Чи готова Людина прислухатися до порад Долі? Непохитною чи прихильною є Доля до Людини?

Основні висновки за результати дослідження є такими:

1) самоменеджмент є технологією оптимального самоорганізування особистості для досягнення значущих для неї цілей;

2) складові самоменеджменту доцільно поділити на мотиваційні та особистісні диспозиції;

3) впливати на рівень самоменеджменту в процесі його формування можна на етапах вияву інтелектуальної ефективності, активності та інтересу до життя, що ефективно здійснюється за допомогою тренінгу.

Результати дослідження обґрунтовують доцільність подальшого вивчення індивідуальних особливостей вияву умінь самоменеджменту.

#### Список використаних джерел

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой. – М.: Эксмо, 2006.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2005.
3. Бишоф А., Бишоф К. Самоменеджмент. – М.: ОМЕГА-М, 2006.
4. Ландсберг М. Коучинг. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете / Пер. с англ. – М.: Эксмо, 2004.
5. Моргенстерн Дж. Тайм менеджмент. – М. : Деловая книга, 2001.
6. Основатели эффективных компаний. Психологический анализ и практические рекомендации для предпринимателей / Под ред. М. Фрезе. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2006.

7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под. ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003.
8. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000.
9. Собчик Л. Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2004.
10. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / Пер. с нем. – М.: Генезис, 1999.
11. Штепа О. С. Структура та формування функції самоменеджменту // Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, В. Д. Потапової. – Т. 15. Ч. 2. – К., 2008. – С. 430-436 с.
12. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. Монографія. – Львів: Вид.центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 232 с.

The results of theoretical and empirical research formation function self-management students, teachers and staff management areas - young professionals.

**Keywords:** self-management , training skills self-organization .

*Отримано: 7.03.2010*

УДК 159.923.2

*І.М.Щербакова*

## **Духовний вимір психологічного здоров'я особистості в сучасному глобалізованому просторі**

Стаття присвячена розгляду ролі освіти і виховання у формуванні психологічного здоров'я особистості, зокрема його духовного виміру в умовах глобалізаційних суспільних змін.

**Ключові слова:** психічне і психологічне здоров'я, особистість, духовність.

В статье рассматривается роль образования и воспитания в формировании психологического здоровья личности, в частности его духовного измерения в условиях глобализационных общественных изменений.

**Ключевые слова:** психическое и психологическое здоровье, личность, духовность.

Спрямованість сучасної освіти на створення належних умов для всебічного розвитку особистості, збереження її здоров'я як морального, так і фізичного визначена багатьма державними документами. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України №21 від 2001 року в освітянській сфері були створені спеціальні соціально-психологічні служби по забезпеченню психічного і фізичного здоров'я особистості. Але останнім часом ми є свідками непоодиноких прикрих випадків смертності дітей під час навчально-виховного процесу, що змушує ще раз замислитися над тим, що фізичне самопочуття людини і її духовне здоров'я взаємопов'язані. Як говорив Д.Локк: "Здоровий дух в здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого становища в цьому світі. Хто володіє і тим, і іншим, тому залишається бажати небагато; а хто позбавлений хоч би одного, тому мало що може компенсувати інше. Щастя або нещастя людини в основному є справою її власних рук. Той, чий дух – безрозсудний керівник, ніколи не знайде правильного шляху; а той, у кого тіло хворе і слабке, ніколи не буде в змозі просуватися вперед цим шляхом." [1, с.193]. Саме тому, проблема психічного, психологічного, а також фізичного здоров'я особистості, що навчається, перебуває у центрі уваги багатьох науковців, а одним із напрямків діяльності освітніх закладів стала реалізація принципів здорового способу життя молоді.

Психічне здоров'я визначається як стан психосоматичного і психологічного благополуччя, який ґрунтується на відчутті сили й цінності власного "я" людини, її здатності досягати узгодженості із самою собою та іншими на основі доцільної, з огляду на умови навколишньої дійсності, регуляції поведінки і діяльності [2, с.52]. Разом з тим, необхідно визнати, що серед науковців досі немає згоди щодо визначення критеріїв оцінки психічного здоров'я особистості. Зокрема, на цей факт звертають увагу М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, М.Є.Бачериков, М.П.Воронцов, Е.І.Доброміль, І.В.Дубровіна, Г.П.Левківська, В.Є.Сорочинська, В.С.Штифурок [3, с.355].

Неоднозначність визначення психічного здоров'я пов'язана з міждисциплінарним характером самої проблеми. На сьогоднішній день науково обґрунтовано, що головною ознакою психічного здоров'я особистості є критерій психічної рівноваги, оскільки він пов'язаний з двома іншими критеріями психічного здоров'я: органічністю організації

психіки та її адаптивними можливостями. У цьому зв'язку особливу увагу необхідно звернути на роль освіти і виховання у застосуванні комплексних підходів до оцінки психічного і психологічного здоров'я, визначення сукупності його критеріїв. Виділяючи серед критеріїв психічного здоров'я особистості насамперед властивості особистості, її психічні стани і психічні процеси, а також ступінь інтегрованості і самоуправління, ми враховуємо їх взаємозв'язок, намагаючись при цьому виокремити чинники, які здатні його дисгармонізувати.

З'ясовуючи духовний (ціннісно-смысловий) вимір психологічного здоров'я особистості в сучасному глобалізованому просторі, насамперед необхідно звернути увагу на той факт, що ще зовсім недавно термін “психологічне здоров'я” був базовою складовою визначення психічного здоров'я. Завдяки І.В.Дубровиній поняття “психологічне здоров'я” увійшло у науковий обіг і досліджується сьогодні окремим психологічним напрямком, а саме – психологією здоров'я. Сучасна наукова практика розмежовує сфери психологічного і психічного здоров'я, оскільки психологічні зміни мають зворотний характер, спрямовані на збереження здоров'я, а психічні – потребують виявлення і лікування хвороби. Отже, термін “психічне здоров'я” стосується окремих психічних процесів, на відміну від “психологічного здоров'я”, яке характеризує особистість в цілому.

Психологічне здоров'я визначається як показник нормального розвитку особистості (І.В.Дубровіна), продукт творчої самореалізації індивіда (А.Маслоу), адекватна міра індивідуального і суспільного добробуту (В.А.Лищук), інтегральний показник життєво важливих функцій особистості (В.С.Торохтій), особистісна зрілість (Ф.Перлс), чинник духовності особистості (Е.О.Потемкін) тощо. Зазначимо, що предметом наукових обговорень щодо психологічного здоров'я, як і в ситуації психічного здоров'я, є дискусія навколо визначення його критеріїв. У цьому напрямку працюють В.А.Ананьєв, Т.А.Тунгусова, Б.С.Братусь, І.В.Дубровіна, В.С.Торохтій, М.С.Роговін, В.С.Слободчиков, О.В.Хахлаєва, А.Л.Катков та інші.

Ціннісно-смыслове визначення психологічного здоров'я підкреслює, що воно є основою повноцінного розвитку людини, оскільки передбачає наявність динамічної рівноваги між людиною та середовищем. Духовний (ціннісно-смысловий) вимір є доречним при визначенні і характеристиці рівнів психологічного здоров'я (креативного, адаптивного, асимілятивно-акомадативного). При цьому, духовність як особливий спосіб існування людини, визначає її зорієнтованість на широкий спектр загальнолюдських і культурних цінностей, які не знаходяться між собою в ієрархічних відносинах, а припускають альтернативність.

Духовність як здатність людини сприймати і наслідувати вищі моральні норми, як внутрішні “категоричні імперативи”, передбачає достатній рівень розвитку усіх сторін самосвідомості людини: пізнавальної (самопізнання), емоційно-оціночної (самооцінка), дієво-вольової (саморегуляція). Відомо, що активно саморозвиваючись, пізнаючи себе і навколишній світ, людина стає духовною, при цьому між рівнем розвитку духовності і рівнем психологічного здоров'я людини можна знайти кореляційний зв'язок. Чим духовно вищою є особистість, тим свідоміше її ставлення до себе, до свого здоров'я.

Здоров'я має для людини ціннісне значення, при цьому рівень духовного виміру особистістю свого здоров'я визначає міру піклування про нього. По-перше, це стосується компонентів психологічного здоров'я (аксіологічного, інструментального, потребнісно-мотиваційного), насамперед аксіологічного, де визначення цінності власного “я” та “я” інших людей, неможливе без ціннісно-смыслового підґрунтя. Сьогодні в контексті наявних деструкцій формування особистості в умовах соціально-економічних трансформацій, суспільних негараздів, економічних і політичних криз, ми мусимо визнати поглиблення дезорієнтації дітей в процесі їх соціалізації і навчання.

Загальновідомо, що дезорієнтація здатна викликати стан ідіосинкразії, нестями, нестримної агресії або посилити нервово-психічну напругу. З одного боку, це обумовлено певними індивідуально-психологічними властивостями особистості, а саме: високим рівнем тривожності, низьким рівнем нервово-психічної стійкості, низькою мотивацією до навчання. З іншого – ми не можемо заперечувати того факту, що нераціональна організація навчального процесу також сприяє дезорієнтації особистості, що навчається. Негативізм супроводжує процес навчання, і заперечувати цього факту не можна. Сьогодні діти дуже швидко розчаровуються, втрачають зацікавленість у пізнанні нового, оскільки навчальний процес скоріше нагадує пришвидшене “накопичення капіталу-знань”, ніж поступовий, внутрішньо мотивований, емоційно забарвлений позитивними емоціями процес інтелектуального розвитку. Фундаменталізація освіти на жаль, поки що не набула людиноцентристської, особистісної орієнтації. Можливо, тому випереджаючий характер процесу оволодіння знаннями так часто спричиняє появу негативних реакцій, внутрішнього супротиву особистості.

Разом з тим, як зазначає В.Вашкевич, негативні емоції мають бути повністю реабілітовані в розумінні їх прямого впливу на здоров'я, навіть якщо не брати до уваги таких їх біологічних

функцій, як сигнально-спонукальну і мобілізуючу, важливість яких оцінена вже давно. Про шкідливість негативних емоцій мова повинна йти тільки у разі їх надлишку [4, с.116]. Але висока нервово-психічна напруга, забарвлена негативними емоціями під час навчання, має бути чимось компенсована, хоча б адекватним відпочинком.

Маючи стихійний характер, процес адаптації до навчання дуже швидко виснажує організм дитини. Хоча, здавалося б, навчання має сприяти своєрідній імунізації особистості у сенсі формування здатності до більшої опірності організму свідомо протистояти зовнішнім негативним впливам. Адже серед причин швидкої втоми і високої нервово-психічної напруги дитини у процесі навчання стоять саме нові умови навчання, життєдіяльності і пришвидшеного темпу життя. При цьому відсутність індивідуального підходу, а подекуди гіперінформаційний тиск дезорієнтують особистість.

Ураховуючи індивідуально-типологічні особливості особистості, що навчається, ми впевнюємося в тому, що, як говорив Д.Локк, серед дітей і молоді що навчається, є ті “які самі пригнічують свій дух, впадають в смуток при першій же скруті і вирішують, що оволодіти ґрунтовно якою-небудь наукою або просунутися в знанні далі того, що потрібно, для їх звичайної справи, їм не під силу. Вони сидять сиднем на одному місці, вважаючи, що у них немає ніг, щоб ходити; <...> “Користуйся ногами, і у тебе будуть ноги”. Ніхто не знає сили своїх здібностей, поки не випробував їх” [5, с.122]. Означені тенденції мають місце і в сучасному освітянському просторі, де боротьба за ефективність навчання скоріше нагадує жорстку гру на випередки. Через що особистість втрачає в процесі навчання можливість певним чином адаптуватися, пристосуватися, усвідомити і прийняти інтенсивний потік нової інформації.

Отже, необхідно визнати, що труднощі процесу адаптації до навчання стають причиною не тільки невротизації і неуспішності у навчанні, а загрожують здоров'ю особистості. Трансформаційні зміни духовного рівня знаходять свій вираз у психозах і неврозах, які сьогодні є досить розповсюдженими фактами. Зазначимо, що невротизація і астенізація нервової системи роблять людину емоційно нестійкою до будь-яких перешкод у навчанні. До цього можуть додатися недоліки в організації навчання, які також негативно впливають на морально-психічне (духовне) здоров'я особистості. Зрозуміло, що саме такі особистості потребують особливої уваги з боку вихователів, викладачів, психологічної служби школи та вузу, оскільки потребують ефективної допомоги. Насамперед, ми повинні навчати дітей надавати собі самопомогу в будь-яких ситуаціях, оскільки сучасне життя потребує наявності в особистості здібності



самостійно врівноважувати себе, свої фізичні і психо-емоційні стани, ціннісно-смыслову сферу.

Докладаючи максимальних зусиль у забезпеченні психологічного і психічного здоров'я особистості в процесі навчання, ми тим самим сприяємо її продуктивній навчально-пізнавальній діяльності. На цьому, зокрема, наголошують Н.Ю. Максимова і О.Л. Мілютіна, оскільки, якщо навчання викликає зацікавленість особистості, приносить їй радість, може підвищитися як її працездатність, так і адаптаційні можливості [3, с.356].

Забезпечення психічного і психологічного здоров'я є ефективним засобом адекватної адаптації школярів та студентів до навчання. М.Є.Бачерикова, М.П.Воронцова, Е.І.Доброміль визнають, що психологічне забезпечення психічного і психологічного здоров'я особистості, поряд з організаційними заходами (режимом праці і відпочинку школярів і студентів, збалансованістю навчального навантаження та комплексом організаційних заходів, що попереджають розумове та нервово-психічне перенавантаження), повинно включати основні (активні) та пасивні методи психоло-педагогічної допомоги [3, с.356].

Зазначимо, що особливу увагу при цьому необхідно звертати на школярів і студентів з певними індивідуально-психологічними властивостями (нервово-психічною нестійкістю, високою тривожністю, низьким рівнем самоконтролю, високим рівнем агресивності і конфліктності тощо). Слід пам'ятати, що моральні переживання, які виникають під час навчання, також зменшують опірність організму до хвороб.

Справжня моральність передбачає вміння протистояти неприємним настроям, сумнівам, що "роз'їдають" душу. Сьогодні причинами внутрішньо-особистісних конфліктів у процесі навчання, як правило, є низький рівень психічних можливостей особистості, який не відповідає вимогам навчально-виховної діяльності. Насамперед, це має свій прояв в високому рівні тривожності та агресивності, які знижують працездатність, яка передбачає стабільність нервово-психічного стану, оскільки негативні емоційні стани здійснюють астенизуючий вплив (знижують) працездатність особистості. Задля запобігання нервово-емоційних розладів, необхідно своєчасно виявляти стомлюваність, перевтому та попередити їх негативні наслідки.

Перевтомлення має об'єктивні та суб'єктивні симптоми. До об'єктивних належить погіршення кількісних і якісних прямих показників навчальної діяльності. Серед суб'єктивних виділяють погіршення самопочуття, емоційний дискомфорт, тривожність,

агресивність, підвищення подразливості, неадекватну поведінку тощо. Зазначимо, що стомлюваність значною мірою залежить не від самої навчальної діяльності, а від обставин, що супроводжують її. Саме тому, О.Тоффлер говорить, що у сфері освіти необхідно більше уваги приділяти питанням, які звичайно ігноруються. Скільки “ми проводимо багато часу, намагаючись вивчити різноманітні курси: від структури уряду до структури амеби. Але скільки зусиль іде на вивчення структури щоденного життя – яким чином має розподілятися час, як особа може використовувати гроші, де ті місця, куди можна звернутися за допомогою в суспільстві, котре мало не вибухне від складності? Ми припускаємо, що молоді люди вже знають свій шлях у нашій суспільній структурі. А фактично, більшість має досить невиразне уявлення про те, як організований світ праці або бізнесу. Більшість студентів не має поняття, яким чином побудована економіка їхнього власного міста або як функціонує місцева бюрократія, або куди подавати скаргу на продавця. Більшість з них навіть не розуміє, як структуровані їхні власні школи, навіть університети; не звертає уваги на те, скільки структур змінюється під ударом Третьої хвилі [6, с. 290 – 291].

Ситуацію можна змінити, на думку В.Вашкевич, якщо пам’ятати, що “обмін в студентському середовищі різними духовними цінностями – відчуттями, настроями, знаннями та іншими продуктами духовного виробництва, що задовольняють духовні потреби студентів, – відбувається в процесі духовного спілкування між ними та викладачами, іншими членами суспільства. Притому духовні цінності використовуються насамперед для задоволення різних духовних потреб, наприклад, у пізнанні, добрі, красі тощо. Адже саме в цьому й полягає їх основна соціальна функція. Водночас гостра потреба в спілкуванні пояснюється самим характером життєдіяльності студентської молоді, яка прагне за досить короткий період часу набути якомога більше необхідних знань про світ” [4, с. 108].

Таким чином, методологічною основою формування психічного і психологічного здоров’я особистості на рівні її духовної саморегуляції, повинні бути фундаментальні положення філософії освіти, педагогіки і психології щодо розвитку особистості в навчальній діяльності. Зазначимо, що дослідження поведінки особистості в навчальній діяльності з метою виявлення проявів тривожності і агресивності, як перших ознак нервово-психічних розладів, необхідно проводити за допомогою комплексу спеціальних методик, які повинні бути спрямовані на визначення індивідуально-психологічних властивостей особистості, а саме: екстраверсії, інтроверсії, нейротизму, нервово-психічної стійкості, типів акцентуацій,

показників темпераменту і характеру, тощо. Оскільки, як зазначає І.Фліс, саме молодь у всі часи виступала своєрідним каталізатором суспільно-політичної ситуації, саме вона найактивніше реагує на соціальні кризи, які час від часу з'являються в кожній державі [4, с. 487]. Отже, визначення і урахування у навчально-виховному процесі індивідуально-типологічних особливостей особистості дозволить, з одного боку, підвищити ефективність навчання, а з іншого – унеможливити її духовний занепад.

У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що “... духовність органічно поєднує раціональну і чуттєву складові. Вона – гармонійна єдність істини, добра і краси. У дійсно людській духовності істина завжди гарна і добра, добро – істинне і гарне, краса – добра і істинна саме тому, що почуття і розум не суперечать, а взаємодоповнюють одне одного, взаємодіють, охоплюючи суперечливий світ в його цілісності. Зазначена взаємодія здійснюється не в абстрактному просторово-часовому середовищі, а в діяльності й спілкуванні людей у суспільстві. Діяльність постає як дійсність духовності. Без діяльності духовність втрачає історичні раціонально-чуттєві контури, соціальний сенс, відривається від земної основи і перетворюється на ілюзію, джерела якої можна виявити далеко не завжди” [7, с. 420].

Отже, стимулюючи активну, духовну, пізнавально-творчу діяльність особистості, ми сприятимемо як формуванню і укоріненню почуття внутрішньої тотожності особистості самій собі, так і розвитку позитивно-оптимістичної життєвої стратегії. Орієнтуючи молодь на загальнолюдські духовні цінності, освіта здатна сприяти такій реалізації життєвих домагань особистості, яка б не спустошувала її духовно. При цьому, дуже важливо, щоб той досвід, який отримує в процесі навчання особистість, узгоджувався при “виході в світ” з реальними зовнішніми обставинами.

Інакше, як говорив М.І.Пірогов, люди, які “...народилися з домаганнями на розум, почуття, моральну волю, іноді бувають надто сприйнятливі до моральних основ нашого виховання, надто проникливі, щоб не помітити при першому виході в світ, різких відмін між цими основами і напрямом суспільства, надто совістливі, щоб задовольнитися вибором, зробленим майже мимовільно або через недоосвітченість. Незадоволені, вони занадто швидко стають у розлад з тим, що їх оточує, і, переходячи від одного погляду до іншого, вникають, порівнюють і випробують, все глибше й глибше риються у рудниках своєї душі і, незадоволені прагненням суспільства, не знаходять у собі внутрішнього спокою; прикладають зусилля, як би погодити кричущі суперечності...” [8, с. 97].

Визнаючи правомірність вище наведеного, відзначимо, що ми маємо ще альтернативу, а саме: “дієвий вихід в світ”, при якому “... духовність органічно вплетена в діяльність, підпорядковує їй цілі свого, здавалося б, автономного розвитку, реалізується в діяльності, охоплюючи і спрямовуючи її своїми людинотворчими орієнтирами. Поза духовністю діяльність втрачає людяність. Вона перетворюється на демонічну силу історії, спотворює її, калічить людей витворами технократизму, політиканства, ідеалізму тощо. Істинно людська життєдіяльність здійснюється лише на засадах глибокої духовності, головними домінантами якої є віра, надія та любов. [7, с.410]. Оскільки, спираючись на це духовне підґрунтя, сучасна молодь здатна використовувати свої внутрішні ресурси не перериваючи розвитку своєї ідентичності у кризових ситуаціях.

У зв’язку з цим І.Степаненко підкреслює, що “...життєва компетентність потребує розвитку здатності до переживання любові у різних формах, вміння відшукувати гідні любові предмети, які мають справжній особистісний смисложиттєвий сенс” [9, с.49]. При цьому, як зазначає В.Вашкевич “...в духовній діяльності студентської молоді, спрямованій на досягнення минулого, необхідно розрізняти дві основні форми. Перша з них – духовно-творча, або духовно-продуктивна, діяльність, тобто діяльність з виробництва духовних цінностей. Її істотною ознакою є переважно творчий, конструктивний характер, а одним з головних елементів – теоретична діяльність студентства, пізнання ним закономірностей розвитку соціуму у процесі засвоєння історичних знань” [4, с.106].

Саме тому, однією із нагальних потреб сучасного державотворення є необхідність докорінного реформування концептуальних, структурних та організаційних засад освіти як соціального інституту, а також проектування і впровадження державних реформ, які були б здатні істотно змінити ситуацію, що склалася. Пріоритетною у цьому напрямку необхідно визнати необхідність стимулювання продуктивної праці особистості, розвиток у неї самостійного, критичного мислення. Оскільки в умовах докорінних соціально-економічних трансформацій є нагальна потреба у формуванні в процесі навчання ментальних характеристик суб’єктів праці, задля розвитку здібності до збереження в подальшому високої професійної активності та ініціативності, ефективності праці і професійної спрямованості, а також узгодження на стадії професійної підготовки індивідуальних очікувань і домагань особистості з реальними можливостями їх задоволення з боку професійно-трудової практики ринку праці в умовах сьогодення.

Отже, інновації освітнього простору мають бути спрямовані не тільки на забезпечення високої конкурентоспроможності особистості

у сучасному глобалізованому просторі, а насамперед, на формування психічного і психологічного здоров'я особистості як гарантії високої адаптації особистості до стрімких змін соціуму. Психолого-педагогічною умовою цього є формування вмій і навичок самопомогти в критичних, кризових ситуаціях. Визначаючи вектор руху, основні принципи і пріоритети розвитку освітянської галузі, передусім необхідно намагатися гарантувати особистості що навчається, збереження її здоров'я і свободи (насамперед, свободи творчості в процесі навчання), доцільність оволодіння певною сукупністю знань, їх відповідність вимогам сучасного буття.

### Список використаних джерел

1. Локк Дж. Думки про виховання // Хрестоматія з історії педагогіки. – Частина II: Зарубіжна школа і педагогіка // Упорядники та автори вступних статей: Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. / Наук. ред. Мозговой І.П. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – 432 с.
2. Психологічний довідник учителя: В 4 кн. – Кн. 3. /Упоряд. В. Андрієвська / Наук. ред.С.Максименко. – К.: Главник, 2005. – 96 с. – (серія “Психол. інструментарій”).
3. Щербакова І. Актуальні проблеми психологічного забезпечення психічного здоров'я першокурсників з високою тривожністю і агресивністю // Сучасна молодь: крок у майбутнє: Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції для студентів та аспірантів. – Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 428 с.
4. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції: Вибрані публікації представників наукової школи академіка АПН України, доктора філософських наук, професора, заслуженого діяча науки і техніки України, Віктора Андрущенка// Видавництво Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова. – К.:2009. – 546 с.
5. Локк Дж. Об упарвлении разумом // Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения: Кн. для учителя/Сост. С.Я.Карп. – М.: Прсвещение, 1992. – 287 с.: ил. – (Философы и педагоги о личности и воспитании.)
6. Тоффлер О. Третья хвиля //Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія: навч. посібник / Упоряд. Віталій Лях. – Київ.: Либідь, 1996. – 384 с.
7. Губерський Л, Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. –К.: “МП Леся”, 2008. – 516 с.

8. Пирогов М.І. Питання життя // Хрестоматія з історії педагогіки. Частина І. Вітчизняна школа і педагогіка / Упорядники та автори вступних статей Рисіна М.Ю., Сбруєва А.А.; Наук. ред та автор передмови Сбруєва А.А. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. – 299 с.
9. Степаненко І. Духовність і життєва компетентність // Філософська думка .– №6. – С.40-55.

The article is devoted to consideration of role of education in the process of person's psychological health forming and its spiritual measurement, in particular, in conditions of globalization of social changes.

**Keywords:** psychological, psychical health, personality, spirituality.

*Отримано: 25.03.2010*

**УДК 159.922.6.-055.2**

*О.К.Яковенко*

## **Особливості структури любові та очікувань щодо образу чоловіка серед дівчат з гармонічних та дисгармонічних родин**

Стаття присвячена емпіричному дослідженню гендерних установок та атитюдів щодо взаємин з протилежною статтю серед дівчат з гармонійних та дисгармонійних родин. Продемонстровано розподіл очікувань відносно образу чоловіків. Було визначено відмінності в сприйнятті жіночого образу дівчатами контрольної та експериментальної групи. Також були виявлені відмінності в структурі любові.

**Ключові слова:** гендерний атитюд, дисгармонійна родина, структура любові, образ чоловіків.

Статья посвящена изучению гендерных установок и атитюдов относительно взаимоотношений с мужчинами среди девушек из гармоничных и дисгармоничных семей. Продемонстрированы особенности ожиданий относительно образа мужчины. Были определены различия в восприятии женского образа девушками контрольной и экспериментальной группы. Также были выявлены различия в структуре любви среди испытуемых.

**Ключевые слова:** гендерный аттитюд, дисгармоничная семья, структура любви, образ мужчины.

Вивченню впливу батьківської родини на формування образу чоловіка у дівчат присвячено багато наукових досліджень в сучасній психологічній науці. Саме під впливом батьківської родини проходить формування образу відносин між чоловіком та жінкою, засвоєння стереотипу жіночої та чоловічої поведінки і становлення статевої ролі. Але останнім часом відбуваються певні зміни, які впливають на функції родини, організацію рольового простору, розподіл обов'язків, емоційний компонент родини та якість батьківсько-дитячих відносин. Безумовно, що ці чинники впливають на процес становлення особистості дитини і, як наслідок, на особливості психосексуального розвитку. Але дослідження присвячені вивченню гендерних аттитюдів, установок, структури любові та очікувань щодо образу чоловіка серед дівчат перехідного періоду становлення сексуальності в контексті впливу батьківської родини, не є поширеними, що й обумовлює актуальність вивчення цієї тематики. Отже, метою статті є дослідження особливостей структури любові та гендерних установок щодо осіб протилежної статі серед дівчат, які виховувалися в гармонійних та дисгармонійних родинах. Для досягнення мети, необхідно вирішити такі завдання:

1) виявити гендерні установки та аттитюди серед дівчат з гармонійних та дисгармонійних родин;

2) проаналізувати очікування щодо образу чоловіка;

3) дослідити структуру любові дівчат з гармонійних та дисгармонійних родин.

Для проведення дослідження було сформовано експериментальну вибірку, до складу якої увійшло 52 дівчини з повних родин, які знаходяться на перехідному періоді становлення сексуальності. За допомогою методики "Малюнок родини", було виділено контрольну та експериментальну групу. До складу контрольної групи (далі Гр.1) увійшло 24 досліджуваних, що виховувалися в гармонійних родинах, до складу експериментальної (далі Гр.2) увійшло 28 досліджуваних з негармонійних родин. Необхідно зазначити, що критеріями, на основі яких було зроблено висновок про гармонійність/дисгармонійність родини, що діагностувалося за допомогою проєктивної методики "Малюнок родини", були такі: психологічна атмосфера родини, наявність/відсутність єдності, емоційної близькості, та взаємодії між членами родини; самовідчуття дівчини в родині: родинний статус, емоційна забарвленість відносин до інших членів родини, ставлення до родини; особливості батьківсько-дитячих відносин: наявність/відсутність ідентифікації з матір'ю,

емоційний компонент стосунків з батьком та матір'ю, наявність/ відсутність конфліктних відносин, агресії, ворожості, суперництва, ревнощів.

Відповідно до мети було використано наступні методи: для дослідження гендерних установок та атитюдів, виявлення очікувань щодо образу чоловіка – проєктивна методика “Малюнок чоловіка та жінки”, Романової Н. М.; для діагностики структури та типів любові – “Тріада любові” Р. Стернберга. Отримані результати було оброблено за допомогою  $\chi$ -критерію Фішера та комп'ютеризованого пакету статистичних програм Statistica 7.0 [2; 4].

На першому етапі процедури дослідження було діагностовано розподіл гендерних установок та атитюдів серед досліджуваних контрольної та експериментальної групи. Отримані результати наведено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Розподіл гендерних установок серед дівчат з гармонійних та дисгармонійних родин**

Гендерна установка	Контрольна група	Експерим. група	Кр. кут. перетв. Фішера	Рівень значущості $p$
Опора	25%	57%	2,4	0,01
Ізоляція	0	14%	2,8	0,01
Тяжіння	25%	14%	0,9	-
Співпраця	13%	0	2,6	0,01
Незалежність	25%	15%	0,9	-
Індиферентність	12%	0%	2,6	0,01
Агресія	0	0	-	-

Отримані результати свідчать про те, що серед досліджуваних контрольної та експериментальної групи є певні відмінності в гендерних установках. Найбільш поширеними установками серед дівчат, які виховувалися в гармонічних родин, є “Опора”, “Тяжіння” та “Незалежність”, відсутня установка “Ізоляція”. Серед дівчат, які виховувалися в дисгармонійних, родин найбільш розповсюдженою є установка “Опора”. На відміну від досліджуваних контрольної групи, присутня установка “Ізоляція”, а “Співпраця” та “Індиферентність” не є представленими в експериментальній групі.

Отже, для досліджуваних експериментальної групи більш значущим є очікування підтримки від партнера, для дівчат важливим є присутність дружніх відносин з чоловіком, до того ж емоційний компонент стосунків переважає над фізичним, найважливішим рольовим паттерном чоловіка виступає чоловік-друг. Поширення цієї



гендерної позиції може свідчити про компенсування відсутніх в батьківській родині теплих емоційних відносин в стосунках з чоловіками.

Гендерна позиція “Тяжіння” є важливою для дівчат обох груп, що свідчить про велику значущість для досліджуваних сфери гетеросексуальних стосунків, зацікавленість та емоційну привабливість осіб протилежної статі. На думку Г. С. Васильченка, ці чинники набувають особливого значення саме на перехідному етапі становлення жіночої сексуальності, що обумовлено формуванням сексуального лібідю, розвитком сексуального фантазування, набуттям досвіду сексуальних стосунків, що й пояснює відсутність значних розбіжностей між досліджуваними [1].

Гендерна позиція “Ізоляція” є характерною лише для дівчат експериментальної групи. Що свідчить про наявність проблем у сфері гетеросексуальних стосунків та про негативне емоційне ставлення до відносин з чоловіками.

Також було виявлено значущі розбіжності за гендерною позицією “Співпраця”. Присутність цього гендерного атиюдю серед дівчат контрольної групи свідчить про те, що в очікуваннях щодо стосунків з чоловіками важливим є соціальний компонент, що свідчать про сприйняття образу чоловіка не тільки в емоційному контексті, а й в діяльнісному, як суб’єкта діяльності. Ця особливість свідчить про те, що гендерні установки дівчат з гармонійних родин є більш структурованими та сформованими, на відміну від гендерних установок дівчат експериментальної групи.

Гендерна установка “Незалежність” присутня у досліджуваних обох груп, що може бути відображенням прагнення дівчат зробити кар’єру, орієнтації на соціальні прояви. З іншого боку, у цих дівчат є труднощі при встановленні контактів з чоловіками, невпевненість у власній привабливості, наслідком чого й виступає настановна “опора лише на себе”.

Також серед дівчат контрольної групи була виявлена гендерна позиція “Індиферентність”, яка відсутня в експериментальній групі. Це відображає слабку статево-рольову диференціацію досліджуваних, недостатнє усвідомлення типово чоловічого та жіночого, що може бути наслідком інфантилізації та симбіотичних стосунків в батьківській родині.

Також було виявлено відмінності гендерних атиюдів серед досліджуваних.

Отримані результати свідчать про переважання гендерного атиюдю “Романтичний об’єкт”, серед досліджуваних обох груп. Це свідчить про важливість романтичного компоненту в стосунках для

дівчат, що знаходяться на перехідному етапі становлення сексуальності. Не знайдено значущих відмінностей відносно атитюдів “Малоцінний об’єкт” та “Незрозумілий об’єкт”, частота їх наявності не є високою, отже, негативне, невизначене ставлення щодо чоловіків не є поширеним серед дівчат обох груп. Необхідно зазначити, що для дівчат, котрі виховувалися в гармонійних родинах, сексуальний компонент стосунків з чоловіками є важливим та супроводжується сформованістю потреби в сексуальних стосунках, високим рівнем цікавості та важливістю сексуальної реалізації, що є відсутнім серед дівчат, які виховувалися в дисгармонійних родинах. Це дозволяє зробити припущення про можливий вплив дисгармонійних стосунків з батьками, а також негативного клімату в батьківській родині на протікання психосексуального розвитку, а саме – на виникнення затримок та відставання, що підтверджується відсутністю атитюду “Сексуальний об’єкт”, в образі стосунків з чоловіками.

**Таблиця 2**

**Розподіл гендерних атитюдів серед досліджуваних контрольної та експериментальної групи**

Гендерний атитюд	Контрольна група	Експ. група	Кр. кут. перетв. Фішера	Рівень значущості $\rho$
Романтичний об’єкт	50%	43%	0,5	-
Сексуальний об’єкт	24%	0	2,6	0,01
Малоцінний об’єкт	13%	14%	0,2	-
Незрозумілий об’єкт	13%	14%	0,2	-
Функціональний об’єкт	0	29%	4	0,001

Також досліджувані експериментальної групи відрізняються наявністю гендерного атитюду “Функціональний об’єкт”, що свідчить про очікування від чоловіків виконання їх функціональних обов’язків.

На наступному етапі дослідження було визначено особливості очікувань щодо образу чоловіка серед дівчат контрольної та експериментальної групи.

Грунтуючись на отриманих результатах, можна зазначити, що в образі чоловіка серед досліджуваних обох груп присутні такі ознаки, як фізична сила та домінування. Але в очікуваннях дівчат з гармонійних родин переважають такі характеристики чоловіків, як надійність, мужність, особистісна зрілість та зовнішня привабливість. В образі чоловіка дівчат з дисгармонійних родин виявлені такі ознаки, як інфантильність, жіночість, демонстративність, агресивність, ворожість, слабкість, незрілість, непривабливість та

наявність у чоловіка певного соціального статусу. В сукупності ці ознаки свідчать про те, що образ чоловіка, сформований у дівчат з гармонійних родин, є більш мужнім, надійним та відповідає типовому чоловічому образу. Крім того, ознаки чоловіка більшою мірою характеризують особистісні якості чоловіків.

Таблиця 3

**Особливості образу чоловіка серед дівчат з гармонійних та дисгармонійних родин**

Ознака	Контр. гр	Експ. гр	Кр. кут. перетв. Фішера	Рівень значущості $\rho$
Інфантильність	25%	57%	2,4	0,01
Надійність	63%	29%	2,5	0,01
Мужність	63%	29%	2,5	0,01
Жіночість	0	29%	4	0,001
Демонстративність	0	21%	3,5	0,001
Фізична сила	50%	29%	1,6	-
Агресивність, ворожість	0	21%	3,5	0,001
Домінування	13%	29%	1,5	-
Слабкість	25%	54%	2,1	0,05
Незрілість	13%	32%	1,7	0,05
Непривабливість	13%	32%	1,7	0,05
Привабливість	88%	54%	2,8	0,01
Ознаки соц. статусу	13%	57%	3,6	0,001

У дівчат з дисгармонійних родин образ чоловіка є, з одного боку, фемінним, а з іншого боку, сприймається як ворожий, агресивний. Ця особливість свідчить про амбівалентність в оцінці чоловіків в очікуванні дівчат та нечітку диференціацію виключно чоловічих якостей. Відомо, що амбівалентність в оцінці чоловіка є наслідком статево-рольової травми, яка призводить до свідомої або несвідомої відмови дівчини від деяких аспектів жіночої статевої ролі [3]. Можна припустити, що фемінізація образу чоловіка дівчатами з дисгармонійних родин на психологічному рівні дозволяє зменшити страх та тривогу, перетворює чоловіка на “друга”, що є більш безпечним. При створенні дружніх стосунків з чоловіками виключеним є сексуальний компонент взаємодії, що підтверджується відсутністю гендерного атитуду “Сексуальний об’єкт”. Крім того, образ чоловіка є менш означеним в особистісному аспекті, але важливим є виразність соціальних характеристик. Відомо, що образ батька для дівчини є першим взірцем чоловіка, на його основі формуються установки та

очікування відносно особистісних, поведінкових та соціальних якостей чоловіка. Саме стосунки з батьком надають дівчині першого досвіду відносин з чоловіком. Але дівчата з дисгармонійних родин відрізняються негативними стосунками з батьком, які характеризуються відсутністю теплих емоційних відносин, проявами ворожості або байдужістю. Отже, закріплюється або негативний образ, або неповний, індивідуальний та незрозумілий образ, в якому переважають лише соціальні ознаки.

**Таблиця 4**

**Відмінності у зображенні жіночого образу досліджуваними контрольної та експериментальної групи**

Ознака	Контр. гр.	Експ. гр.	Кр.кут. перетв. Фішера	Рівень значущості р
Демонстративність	75%	43%	2,3	0,01
Жіночість	63%	57%	0,4	-
Висока самооцінка	50%	7%	3,7	0,001
Ранній сексуальний розвиток	17%	0	3	0,001
Секс. фантазування	38%	14%	1,9	0,05
Залежність, потреба в опіці, любові	38%	96%	5,2	0,001
Ідентифікація з образом матері	29%	57%	2,1	0,01
Інфантильність	42%	89%	3,9	0,001
Незадоволеність тілом та зовн.	38%	57%	1,4	-
Психосекс. незрілість	29%	86%	4,4	0,001
Невпевненість у собі	42%	64%	1,64	0,05
Конфлікт дозрівання	38%	43%	0,4	-
Почуття провини	13%	50%	3,1	0,001
Потреба підвищеної уваги до себе	17%	43%	2,1	0,05
Сексуальні проблеми	17%	39%	1,8	0,05
Залежність від секс. вітальності	13%	39%	2,3	0,01
Контролювання секс. проявів	54%	43%	0,8	-
Турбота про зовнішність	54%	14%	3,2	0,001
Кокетливість	13%	14%	0,19	-
Раннє сексуальне дозрівання	29%	14%	1,3	-
Затримка психосексуального розв.	29%	54%	1,8	0,05
Почуття принизливості, малоцін-ті	25%	29%	0,3	-
Роз'єдн. секс. потреби, прагнення сили	4%	25%	2,3	0,05
Статева ідентифікація	38%	14%	1,95	0,05
Секс. зацікавленість, високе значення секс. сфери	33%	14%	1,63	0,05

Отримані результати свідчать про те, що досліджувані контрольної групи відрізняються гармонійністю таких показників психосексуального розвитку, як статева ідентифікація, прийняття жіночої статевої ролі. Також відмінності було виявлено за такими показниками, як сексуальна зацікавленість, висока значущість сексуальної сфери. Отже, гармонійність дитячо-батьківських відносин сприяє своєчасному психосексуальному розвитку, сформованості проявів та прийняттю жіночості. Серед дівчат експериментальної групи було виявлено такі особливості, як низька самооцінка, високий рівень залежності та потреби в любові та опіці, особистісна інфантильність, ідентифікація з домінуючим образом матері, невпевненість у собі та відчуття провини, почуття принизливості та малоцінності. Психосексуальний розвиток досліджуваних відрізняється незрілістю, залежністю від сексуальної вітальності, сексуальними проблемами, низьким рівнем статевої ідентифікації. Отже, дисгармонійність батьківської родини виступає чинником, який, з одного боку, призводить до утворення особистісних травм, а з іншого боку, до девіацій психосексуального розвитку і, як наслідок, до труднощів у стосунках з чоловіками.

Таблиця 5

**Типи любові серед досліджуваних контрольної та експериментальної групи**

Тип любові	Контр. гр.	Експ. гр.	Кр.кут. перетв. Фішера	Рівень значущості $\rho$
Рокова любов	0	14%	2,8	0,01
Пристрасна любов	0	43%	5,1	0,001
Романтична любов	25%	0	3,77	0,001
Симпатія	13%	43%	2,5	0,01
Досконала любов	25%	0	3,8	0,001
Дружня любов	38%	0%	4,7	0,001

Серед дівчат контрольної групи поширеними є такі типи любовних стосунків, як дружня любов, досконала, романтична та симпатія, серед дівчат експериментальної групи – пристрасна любов, симпатія та рокова любов. Отже, можна говорити про те, що в структурі любові дівчат контрольної групи представлені всі три компоненти: інтимність, пристрасть та відповідальність. Отже, ці переживання є зрілими та глибинними, в них присутні як емоційний компонент, так і сексуальний, які є вираженими з однаковою силою. Для дівчат експериментальної групи найбільш поширеними є пристрасна любов та симпатія. Однак в структурі пристрасної любові

центральною компонентою є пристрасть, а інтимність та відповідальність – відсутні. Отже, цей тип любові є розщепленим, фрагментарним. На думку З. Фрейда любовні відносини цього типу є спрощеними, оскільки в їх основі лежить лише принцип задоволення [5].

Серед дівчат з негармонійних родин частіше зустрічаються відносини з чоловіками, які побудовані за типом симпатії. В цьому випадку присутнім є лише компонент інтимності. Отже, дівчата відчувають психологічну та емоційну близькість, прив'язаність до партнера, що може бути компенсацією відсутності цих елементів в батьківській родині. Але такі компоненти, як пристрасть та відповідальність, є відсутніми при цьому типі стосунків, що надає їм значення дружніх. Але цей тип відносин є характерним для пубертатного періоду становлення сексуальності, отже, є показником затримки психосексуального розвитку.

Також для дівчат експериментальної групи характерним є переживання рокової любові, для якої характерним є поєднання компонентів пристрасть та відповідальність, але відсутня емоційна близькість, отже, ці відносини є формальними.

**Висновки.** Дисгармонійність батьківської родини може виступати чинником, який накладає негативний відбиток на гендерні установки та атитюди дівчат перехідного періоду становлення сексуальності. Про це свідчить надмірна поширеність таких установок щодо стосунків з чоловіками, як “ізоляція” та “незалежність”. При аналізі атитюдів було виявлено: серед дівчат експериментальної групи поширеним є сприйняття чоловіка як друга або функціонального об’єкта, відсутність атитюду “сексуальний об’єкт”, що свідчить про психосексуальну незрілість. Крім того, образ чоловіка у дівчат, що виховувалися в дисгармонійних родин, є спрощеним, недиференційованим. В психологічних очікуваннях щодо образу чоловіка переважає, з одного боку, фемінізація, а з іншого – амбівалентність оцінки, що є наслідком статевої травми, отриманої в батьківській родині. Крім того, необхідно зазначити, що у дівчат з дисгармонійних родин було виявлено певні порушення психосексуального розвитку. Для досліджуваних експериментальної групи характерним є переживання любові за типами пристрасть, симпатія та рокова, в структурі яких відсутні певні компоненти, що призводить до фрагментарного розщеплення любовного почуття.

#### **Список використаних джерел**

1. Васильченко Г. С. Общая сексопатология / Г. С. Васильченко. – М.: Медицина, 1977. – 352 с.

2. Романова Н. В. Тест “Рисунок мужчины и женщины” // Н.В.Романова // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – С. 38-44.
3. Тайсон П. Психоаналитические теории развития / П.Тайсон, Ф. Тайсон. – Екатеринбург, 1998. – 528 с.
4. Шапарь В. Б. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 432 с.
5. Энциклопедия глубинной психологии. – Том 1. Зигмунд Фрейд /Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1998. – 800 с.

The article was devoted to the research of gender attitudes and settings about relationships with men among young girls from harmonious and disharmonious families. The distribution of expectations about the image of men, was demonstrated. The differences in the perception of female image among young girls from control and experimental groups were determined. The features in the structure of love among the subjects were identified.

**Key words:** gender attitudes, disharmonic family, the structure of love, the male image.

*Отримано: 17.03.2010*

УДК 159.922

*Л.В.Дзюбко*

## **Психологічні проблеми переходу учнів з МОЛОДШОЇ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

Стаття присвячена особливостям перехідного періоду з молодшої до середньої ланки загальноосвітньої школи. Висвітлено особливості ситуації розвитку і навчання дітей на цьому етапі навчання. Наголошено, що підґрунтям психологічної готовності до навчання в основній школі є психовікові новоутворення молодшого шкільного віку. Розглянуто особливості молодших підлітків (вікові, індивідуальні). Наведено причини і зовнішні прояви дезадаптації до середньої школи. Проаналізовано причини можливих труднощів у навчанні дітей цього перехідного періоду. Наведено складові готовності до навчання в середній школі.

**Ключові слова:** психологічна готовність до навчання в середній школі, перехідний період з молодшої до основної школи, молодший підлітковий вік.

Статья посвящена особенностям периода перехода от младшего к среднему звену общеобразовательной школы. Подчеркнуты особенности ситуации развития и обучения учащихся на этом этапе школьной жизни. Новообразования младшего школьного возраста рассматриваются как основание психологической готовности к обучению в средней школе. Рассмотрены особенности младших подростков (возрастные, индивидуальные). Проанализированы причины возможных учебных трудностей у детей в этот переходный период. Представлены составляющие готовности к обучению в средней школе.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к обучению в средней школе, переходный период из младшей в среднюю школу, младший подростковый возраст.

**Постановка проблеми.** Успішність навчально-виховної роботи в сучасній школі залежить від урахування специфіки психологічних особливостей учнів у перехідні періоди їх життєдіяльності. Одним з таких періодів є перехід з початкової школи до основної, коли суттєво змінюється соціальна ситуація навчання.

Аналіз фахової літератури і масової шкільної практики свідчить про те, що психологічна неготовність учнів до переходу в 5 клас на сьогодні є проблемою. Цей перехід сприймається як досить важкий період як з точки зору вчителів, і самих школярів. Вчителів хвилюють негативні поведінкові прояви п'ятикласників, падіння успішності. Діти ж, за даними наукових досліджень, відчувають адаптаційні труднощі, подібні до тих, які вони відчували на самому початку шкільного навчання при вступі до 1 класу. В літературі цей період називають по-різному – перехідним періодом, “мікрокризою п'ятих класів” тощо. Але сутність полягає в тому, що психологічна неготовність до нових вимог, до подолання труднощів адаптаційного періоду сприяє не тільки негативному ставленню до школи і до навчання, але й погіршенню соматичного і психологічного здоров'я школярів. Разом з тим, перехід до середньої школи співпадає з початком підліткового віку, що може загострити вже існуючі проблеми дітей, посилити негативні прояви, які складають зміст так званої “проблеми п'ятих класів” [1; 4; 5; 8; 10; 13].

Отже, недостатня розробка теоретичних і прикладних аспектів даної проблеми, практичні потреби сучасної загальноосвітньої школи зумовили вибір теми нашого дослідження.

**Метою** даної роботи є висвітлення психологічних особливостей і проблем школярів у період переходу з молодшої до основної школи.

Загальнотеоретичні положення досліджуваної проблеми були розроблені в наукових працях Л.І. Божович, Л.В. Виготського, І.В. Дубровіної, Д.В. Ельконіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка. Онтогенетичні аспекти цієї проблеми висвіт-



лювались в роботах Т.Н.Князевої, Н.В. Лебедевої, Л.Б.Слугіної, Д.І.Фельдштейна, Г.А.Цукерман. Розвиток дітей 9–12 років в контексті навчальної діяльності досліджували В.В. Давидов, О.О.Денісова, С.С. Занюк, А.К.Маркова, К.Н. Поліванова, Л.І.Теплова, Г.А.Цукерман, Ю.М.Швалб, Д.Б. Ельконін.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури показав, що дітей перехідного періоду від молодшої до середньої освітньої ланки деякі автори відносять до молодшого шкільного, а деякі до підліткового віку. Відповідно до концептуальних положень вітчизняної психології вважаємо, що діти 10–12 років є молодшими підлітками, знаходяться в передкризовій ситуації щодо психічного розвитку, в критичному періоді щодо особистісного розвитку і в перехідній ситуації соціального навчання. Тому цей період має свої психологічні особливості. Вцей час відбуваються вагомі зміни зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку.

Наприкінці початкової школи дитина має бути особистісно, психологічно і функціонально готовою до переходу до наступної освітньої ланки. Тому сформованість новоутворень молодшого шкільного віку – це та основа, на якій буде базуватися цей перехід.

Відзначимо новоутворення.

1. Довільність, усвідомленість та інтелектуалізація всіх психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування. Виявляється (наприклад, у когнітивному розвитку) у переході від стадії конкретних до стадії формальних операцій, перевазі гіпотетико-дедуктивного над емпірико-інтуїтивним підходом до вирішення задач, у появі стратегії пошуку і організації інформації.

2. Усвідомлення власних змін, розвиток рефлексії. Рефлексивність, наприклад, мислення виявляється у здатності усвідомлювати процеси свого мислення, мисленнєві, мовленнєві і мнемонічні стратегії. Розвиток рефлексії виявляється і у тому, що формуються свої власні уявлення про особистісні здібності і характеристики, які визначають популярність у класі [6; 7;8; 10; 13].

У зв'язку з подальшим формуванням рефлексії у віці 9–12 років відбуваються специфічні зміни інтелектуально-особистісного розвитку дітей. Здатність до рефлексії (в різних її формах) дитини цього віку, – це достатньо усвідомлена, суб'єктивно значуща внутрішня психічна основа, яка є підґрунтям і змістовним аспектом суб'єктності дитини на етапі переходу від молодшого до підліткового віку. Основним її змістом є аналітичні, порівняльні та оціночні дії дитини, спрямовані на себе. Це виявляється (спостерігається) у здатності до аналітичного порівняння і оцінки своїх висловлювань і дій у співставленні з діями і висловлюваннями інших людей (звичайно, на рівні віку).

Подальший розвиток рефлексії у сфері самосвідомості призводить до важливого і, на думку багатьох авторів, центрального вікового новоутворення підлітка – “відчуття дорослості”. Воно виявляється у новій особистісній позиції по відношенню до:

- навчальної діяльності (стати суб’єктом власної навчальної діяльності, усвідомлено виявляти волюві навчальні зусилля тощо);
- школи і вчителів (перехід від рольових, конформних з боку дитини відношень до відношень міжособових тощо);
- однолітків (формування соціальної зрілості, конструктивності у взаємодії з однолітками з метою зайняти бажане статусне положення тощо).

Отже, розвиток рефлексії виявляється у всіх аспектах шкільного життя – інтелектуальному, соціальному і особистісному [3; 6; 10;].

Інтелектуальна рефлексія є одною з форм усвідомленого ставлення до власних можливостей і виявляється у здатності аналізувати, порівнювати і оцінювати свої потенційні і реальні дії під час вирішення інтелектуальних завдань, у співвіднесенні своїх розумових можливостей із рівнем складності цих завдань.

Соціальна рефлексія пов’язана із співвіднесенням власних можливостей із завданнями у сфері суспільних відношень.

Особистісна рефлексія спрямована на оцінювання своїх власних індивідуальних особливостей і потреб. Вона є базисною складовою “Я”-концепції в цілому і образу “Я” зокрема [4; 7, с. 8; 8; 10].

Пріоритетним у передпідлітковому віці стає розвиток соціально-особистісної рефлексії, що призводить до зміни типу суб’єктності – переходу від орієнтації на умови задачі до орієнтації на суб’єкт дії. Саме це дозволяє школяру на новому етапі навчання зайняти активну суб’єктивну позицію щодо власної навчальної діяльності. Мається на увазі здатність до рефлексії і вміння вчитися самостійно – визначати межі своїх можливостей, шукати шляхи виходу за ці межі, знаходити нові способи дій. В 5 класі навчальна діяльність вперше набуває для школяра особистісного смислу. Отже, можна говорити про рефлексію як новоутворення молодшого шкільного віку, яке є провідним у розвитку всіх сторін психічного розвитку під час переходу від молодшого шкільного до підліткового віку [6; 7, с. 9; 8, с.45].

Розвитку особистісної рефлексії на сьогодні приділяється недостатньо уваги. На думку Г.А.Цукерман, якщо ця лінія рефлексії не буде закладена на початку і не стане провідною до кінця початкової школи, перехід до середньої школи неминуче буде проходити з кризовими проявами [13].

Психологічні проблеми дітей під час перехідного періоду від початкової школи в середню можуть бути пов'язані як з об'єктивними змінами в організації навчально-виховного процесу, так і з особистісними процесами, характерними для молодшого підліткового віку (передкризового періоду, предпуберату).

До об'єктивних змін в організації навчально-виховного процесу можна віднести такі:

1) сам факт переходу в середню освітню ланку, який висуває нові вимоги до дитини, що підкреслюється вчителями і батьками;

2) проведення уроків різними вчителями (звідси неузгодженість, різноманітність і якісне ускладнення вимог з боку вчителів; невміння ними враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей тощо);

3) кабінетна система навчання;

4) збільшення навчального навантаження (поява нових навчальних дисциплін, інший рівень викладання матеріалу (більш теоретичний), що вимагає нового типу мислення; збільшення кількості уроків; прискорення інтенсивності, внутрішнього темпу уроку; розширення обсягу навчальної інформації тощо);

5) нові однокласники (якщо дитина змінила школу або в клас прийшли новенькі).

Ці нові і досить різкі зміни умов навчання у середніх класах можуть виступати причинами дезадаптації п'ятикласників [1; 3; 6; 9; 10;].

До вікових особливостей молодшого підліткового віку відносимо таке:

- індивідуальну (між різними дітьми) та інтраіндивідуальну (що характеризує різні сторони розвитку однієї дитини) асинхронність у розвитку;
- переорієнтацію спілкування з дорослих на однолітків (провідна діяльність);
- розвиток у напрямку нового рівня самосвідомості, розвитку особистісної рефлексії, “Я-концепції” (центральне вікове особистісне новоутворення);
- у когнітивному розвитку – мислення рефлексивне, розвиток йде у напрямку дискурсивності, абстрактності, теоретичності і системності мислення;
- у моральному розвитку – некритичність засвоєння групових норм, перенесення оцінки вчинку на особистість в цілому, полярність моральних оцінок (“біле – чорне”).

Перехід від дитинства до підліткового віку, який збігається із переходом до середньої школи, характеризується бурхливими проявами як у зовнішньому, так і у внутрішньому житті дитини.

Зовнішні прояви найбільш помітні і заважають не тільки вчителям, а й самим учням. Це непосидючість (або ж надмірна повільність), розгальмованість, імпульсивність, підвищене відволікання, забудькуватість, неуважність, крикливість, зниження працездатності, ігнорування зауважень (або ж надмірна чутливість до них), підвищена тривожність тощо. В основі внутрішньої перебудови лежить фізіологічний розвиток організму. Зміна соціальної ситуації навчання та зміна внутрішньої позиції школяра призводять до кризи самооцінки та мотиваційної кризи. Відбувається подальший розвиток самосвідомості і рефлексії.

Проблеми розвитку психологічної готовності дітей до навчання в середній школі, безумовно, пов'язані із резервами молодшого шкільного віку. Провідною діяльністю молодшого шкільного віку є навчальна. Саме сформованість навчальної діяльності, всіх її компонентів, засвоєння дитиною навчального матеріалу є своєрідним показником готовності до навчання в середній школі. У віці 9 – 12 років у навчальній діяльності відбувається становлення школяра як активного і мотивованого суб'єкта цієї діяльності, отже, цей віковий період є сензитивним для формування основних якостей навчальної суб'єктності [7; 8; 10].

Навчальна діяльність молодших підлітків – це не тільки діяльність по засвоєнню знань і умінь, це й засіб формування мотиваційно-потребової сфери учня. Порушення в цій сфері впливають на утруднення переходу учнів з початкової до основної школи.

Одним з важливих дієвих мотивів будь-якої діяльності є інтерес до неї. За даними Л.І.Божович, у випускників початкової школи виявлено зниження інтересу до навчання. Однією з причин цього є “недоліки змісту і організації початкового шкільного навчання”. Під час переходу до основної школи відбувається падіння загального позитивного ставлення до школи, тому що воно значною мірою вже задоволено. Навчальна діяльність за своєю психологічною суттю вже не є провідною на цій ланці онтогенезу, що може бути однією з причин зміни ставлення підлітків до навчання. Тому під час переходу до середньої ланки шкільне життя учня не повинне обмежуватися тільки навчальною діяльністю, особливо у тій формі, яка була в початковій школі. Наприкінці початкової школи діти вже засвоїли роль учня і внутрішньо дозріли до розширення зони своєї самостійності. Вчителі ж середньої ланки часто не враховують це, а лише закріплюють стару роль учня, ніяк не розширюючи її навчальних можливостей. Вже наприкінці початкової школи, і тим паче в середній, важливо залучати учнів до взаємного контролю, оцінювання як виконаних робіт, так і способів їх виконання [1; 6; 7; 8].

Зниження інтересу до навчання наприкінці початкової школи змінюється очікуванням позитивних приємних змін. Дослідження засвідчили, що в 5-му класі діти сподіваються “почати нове життя”, намагаються добре вчитися, щоб отримати схвальні оцінки батьків і вчителів (зовнішній мотив), бачать себе здібними до того чи іншого предмета (однак враховують при цьому суб’єктивне ставлення, а не реальні здобутки) [10].

Зростання невдоволеності молодших підлітків навчальною діяльністю проявляється у погіршенні їх емоційного самопочуття. Саме байдужість, а не хвороблива емоційна реакція на погану оцінку, свідчить про втрату суб’єктивного значення не тільки навчання, але й школи в цілому. Причинами негативного ставлення до навчання можуть бути:

- своєрідна реакція підлітка на невдачі;
- виникнення сильного захоплення, інтересу, що безпосередньо не пов’язаний із навчанням;
- негативний приклад товаришів [8].

Великі очікування дорослих (батьків, вчителів) щодо навчальних досягнень дітей можуть призвести до протилежного результату – таким дітям більш складно справитися з навчальним навантаженням, вони стають тривожними, невпевненими у собі. Завищене почуття відповідальності відчувається учнем як постійний страх невдачі, що може сприяти формуванню мотивації уникнення невдачі (непродуктивної, що гальмує розвиток), стати причиною серйозних внутрішніх конфліктів.

Отже, на рубежі підліткового віку молодші підлітки усвідомлюють важливість і необхідність навчання, але відчувають незадоволеність від навчальної діяльності, що характеризується суб’єктивним збільшенням труднощів, відчуттям перевантаження і стомлення, зниженням інтересу до навчальних дисциплін. Несформованість особистісного самовизначення підсилює вірогідність виявлення різних утруднень під час переходу з початкової до основної школи.

Серед причин можливих труднощів у навчальній діяльності молодших підлітків можна назвати такі.

1. Вікові обмеження та індивідуальні особливості учнів, які не враховують вчителі середньої школи під час навчальної роботи (недостатній рівень розвитку мислення та інших пізнавальних процесів, несформованість необхідних мисленевих дій і операцій – аналізу, синтезу, недостатній мовленнєвий розвиток, недоліки уваги і пам’яті, недостатня сформованість довільності, емоційності, імпульсивності, недостатній рівень розвитку дрібної моторики, хворобливість тощо).

2. Об'єктивні зміни в організації навчально-виховного процесу.

3. Відсутність наступності між вимогами початкової і середньої освітньої ланки, як в плані навчання (більш складний рівень викладання матеріалу, опосередкованість знань, які необхідно засвоїти, збільшення його обсягу, інтенсифікація уроку і прискорення його темпу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, відсутність в учня об'єктивних критеріїв успішності-неуспішності виконання завдання.), так і в плані вимог до поведінки школярів.

4. Недостатня навчальна підготовка у попередній період (прогалини в знаннях, формальне засвоєння навчального матеріалу тощо).

5. Несформованість компонентів навчальної діяльності.

6. Особливості навчальної мотивації (падіння навчальної мотивації і інтересу до навчання, утруднення знаходження особистісного сенсу учіння, переважання зовнішньої, спрямованої на уникнення невдачі мотивації).

Наявність наведених вище труднощів свідчать про відсутність готовності до переходу в середню школу як психологічного утворення.

На думку Д.І.Фельдштейна, психологічна готовність – це концентрація сил особистості, спрямованих на здійснення необхідних дій. Структура психологічної готовності являє собою складне утворення, яке характеризується як особистісними компонентами (особливостями мотивів, ставлень до діяльності; наявністю якостей, важливих для успішного виконання діяльності тощо), так і операціональними (система знань, умінь, навичок). Особистісний і операційний компоненти готовності до діяльності взаємопов'язані – рівень практичної (операційної) готовності значною мірою залежить від особистісної орієнтації на цю діяльність. Виокремлюють три рівні вивчення психологічної готовності до діяльності: функціональний (враховується рівень розвитку психічних функцій, необхідний для якісного виконання діяльності), особистісний (якості особистості) та комплексний (функціонально-особистісний).

Незважаючи на те, що комплексний підхід дає можливість розглядати проблему як складне багатаспектне утворення, в дослідженнях переважає функціональний підхід, який дозволяє вирішувати проблему на практичному дидактичному рівні [11; 12].

### **Висновки**

Успішне вирішення завдання переходу учнів до середньої освітньої ланки є актуальною і складною теоретичною і практичною проблемою.

Об'єктивні зміни організації навчально-виховного процесу та вікові і особистісні особливості дітей можуть викликати ускладнення переходу з молодшої до середньої школи.

Феномен психологічної готовності до навчання в основній школі в тому, що, виступаючи показником досягнутого рівня психічного розвитку за початковий період шкільного навчання, це новоутворення включає у себе комплекс важливих психічних якостей, кожна з яких є психовіковим новоутворенням молодшого шкільного віку.

Складовими готовності до навчання в середній школі можна вважати сформованість навчальної діяльності і успішне засвоєння навчальної програми початкової школи; сформованість новоутворень молодшого шкільного віку (довільності, рефлексії, понятійного мислення у відповідних вікових формах); наявність особистісних утворень молодшого підлітка у дитини 4-го класу, зокрема якісно нових взаємин із дорослими і однолітками.

У молодшому підлітковому віці має бути успішно завершено вирішення завдань періоду дитинства. Це буде міцним підґрунтям для входження у кризу підліткового віку. У навчанні в цей період необхідно зосередитись на розвитку навчальної діяльності, уміння вчитися на іншому якісному рівні (в середній школі), уміння і бажання самостійно здобувати нові знання і навички – тобто на формуванні у школяра основних якостей навчальної суб'єктності.

Психологічна готовність до навчання в основній школі розглядається як один з можливих психологічних механізмів, який дозволить учню адекватно прийняти ту нову ситуацію діяльності і спілкування, в яку йому належить увійти напередодні кризового періоду. Цілеспрямоване формування у попередній стабільний період розвитку (тобто у молодшому шкільному віці) психологічної готовності до навчання в основній школі сприятиме частковому або повному усуненню виявів підліткової дезадаптації.

Вирішення проблеми переходу до навчання в середню школу дозволить виявити психологічні умови і механізми, що визначають успішне входження п'ятикласників у нову соціальну ситуацію навчання; уникнути синхронізації освітньої і вікової кризи у дітей; цілеспрямовано і послідовно готувати до переходу на другу ланку загальної освіти всіх учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вчителів); допоможе вчителям початкової і середньої ланки усвідомити наступність і перспективність у навчанні і вихованні дітей на цьому перехідному етапі.

**Перспективи дослідження:** побудувати і запропонувати модель дослідження психологічних проблем переходу до навчання з молодшої до середньої освітньої ланки.

**Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под редакцией Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д.И.Фельдштейна. – 2-е изд./ Л.И. Божович. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
2. Булах І.С., Хомич Г.О., Виногородський А.М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: Навчально-методичний посібник. – К.: КДПУ ім. М.П.Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г.С.Сковороди, 1997. – 180 с.
3. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В.Бурменская, Е.І.Захарова, О.А.Карабанова и др. – М.:Издательский центр “Академия”, 2002.
4. Дзюбо Л.В. До питання наступності розвитку дітей в періоди вікових криз / Л.В.Дзюбо // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія/ За ред. С.Д.Максименка. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2009. – Т. X, Вип. 12.
5. Дзюбо Л.В. Наявність і збереження здоров'я дитини як умова її повноцінної адаптації до шкільного життя / Л.В. Дзюбо // Тези доповідей науково-практичної конференції за міжнародною участю “Медико-екологічні та соціально-гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей в Україні” (10 – 11 вересня 2009 року). – К., 2009. – С. 114 – 118.
6. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Серия “справочники”/ О.Н.Истратова, Эксакусто Т.В. – Ростов н /Д: Феникс, 2003. – 512 с.
7. Князева Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование/ Т.Н.Князева. – СПб.: Речь, 2007. – 119 с.
8. Лебедева Н.В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе: Учебное пособие по спецкурсу / Н.В.Лебедева. – Псков: ПГПИ, 2004. – 136 с.
9. Основи практичної психології / В.Панок, Т. Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
10. Практическая психология образования: Учебное пособие. – 4-е изд./ Под ред. И.В.Дубровиной. – СПб.: Питер, 2006. – 592 с.
11. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1987.



12. Фельдштейн Д.И. Детство как социально–психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998.
13. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: “ничейная земля” в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 10. – С.17-25.
14. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68-81.

Article is devoted to the peculiarities of the transition from junior to secondary schools. The specific situation of development and learning of students at this stage of school life are emphasized. Objective changes in the organization of the educational process, age and individual characteristics of children, which may cause difficulties in the transition from primary to secondary school are distinguished in the article.

**Key words:** psychological readiness to learn in high school, transition from junior to high school, junior adolescence.

*Отримано: 22.02.2010*

## **Відомості про авторів**

**Антонечко Ірина Юріївна**, аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету, м. Запоріжжя.

**Бабич Марія Ярославівна**, викладач психології, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, м. Дрогобич.

**Байдарова Ольга Олегівна**, старший викладач, кандидат психологічних наук, Академія праці і соціальних відносин ФПУ, м. Київ.

**Бігун Неля Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Білоусова Наталя Миколаївна**, аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Большакова Анастасія Миколаївна**, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник, доцент кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури, м. Харків.

**Бочаріна Наталія Олексіївна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

**Бочелюк Віталій Йосипович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Класичного приватного університету, м. Запоріжжя.

**Буковська Ольга Олександрівна**, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів.

**Васюк Катерина Миколаївна**, старший викладач кафедри психології Донецького національного університету, м. Донецьк.

**Васютинський Вадим Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри соціальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Вільдгрубе Світлана Олександрівна**, асистент кафедри психології Донецького національного університету, м. Донецьк.

**Вінтонів Марта Ігорівна**, аспірант Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Волошок Олена В'ячеславівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Галецька Інна Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Герасіна Світлана Вікторівна**, кандидат психологічних наук, заступник декана з виховної роботи факультету педагогіки та психології, викладач кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

**Гончарук Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Грабовська Софія Леонідівна**, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

**Гребінь Наталія Валеріївна**, асистент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

**Гринечко Андрій Ярославович**, аспірант, викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

**Грисенко Наталія Володимирівна**, старший викладач кафедри загальної та педагогічної психології Дніпропетровського національного університету ім. О.Гончара, м. Дніпропетровськ.

**Грицук Оксана Вікторівна**, викладач кафедри психології Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, м. Горлівка.

**Гуріна Зоя Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

**Гусева Анжела Володимирівна**, старший викладач Міжрегіональної Академії управління персоналом, м. Одеса.

**Дзюбка Людмила Віталіївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, м.Київ.

**Дідик Наталія Михайлівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

***Езерницький Леонід Йосипович***, здобувач, м. Київ.

***Єсип Мар'яна Зіновіївна***, аспірант, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

***Заболоцька Світлана Ігорівна***, викладач кафедри психології ДДПУ ім. І. Франка, м. Дрогобич.

***Заміщак Марія Ігорівна***, викладач кафедри психології ДДПУ ім. І. Франка, м. Дрогобич.

***Зимянський Андрій Романович***, викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

***Іванченко Андреянна Олексіївна***, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, м. Харків.

***Ігнатенко Ольга Василівна***, асистент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

***Калайтан Наталя Леонтіївна***, асистент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського "ХАІ", м. Харків.

***Кириченко Віктор Васильович***, асистент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир.

***Кікінежді Оксана Михайлівна***, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, директор Науково-дослідного Центру з гендерних проблем учнівської та студентської молоді Національної АПН України та Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка, ст. наук. співр., Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

***Кліманська Марина Борисівна***, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

***Коваль Марія Євгенівна***, магістр психології, аспірант Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

***Комашко Людмила Георгіївна***, студентка кафедри практичної психології, Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Одеса.

**Коханова Олена Петрівна**, викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Крюкова Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Донецького національного університету, м. Донецьк.

**Кудінова Зінаїда Сергіївна**, асистент кафедри психології національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського “Харківський авіаційний інститут”, м. Харків.

**Кузікова Світлана Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми.

**Левус Надія Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Лещенко Марія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Лук’янець Інна Володимирівна**, докторант Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України, кандидат психологічних наук, доцент, м. Черкаси.

**Луценко Марина Юріївна**, магістр психології, аспірант Інституту соціальної та політичної психології при АПН України, м. Київ.

**Лущикова Діана Вікторівна**, кандидат психологічних наук, викладач відділення перепідготовки кадрів за спеціальністю “Психологія”, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса.

**Ляска Оксана Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет, завідувач кафедри педагогіки і психології, м. Кам’янець-Подільський.

**Маріуц Ілона Олександрівна**, магістр, кафедра педагогіки, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Мащак Світлана Остапівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

**Михальська Світлана Анатоліївна**, асистент кафедри медичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Михальський Анатолій Володимирович**, завідувач кафедри медичної психології, декан факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Молчанова Оксана Миколаївна**, аспірант НПУ ім. М.П. Драгоманова, кафедра теоретичної та консультативної психології, м.Кіровоград.

**Муравська Марія Степанівна**, аспірант, практичний психолог, МВПУЗ, м. Львів.

**Мушкевич Мирослава Іванівна**, завідувач кафедри медичної психології та психодіагностики, кандидат психологічних наук, доцент Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Носенко Елеонора Львівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та педагогічної психології ДНУ імені Олеса Гончара, м. Дніпропетровськ.

**Овчаренко Ольга Василівна**, аспірант кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

**Онуфрієва Ірина Леонідівна**, студентка факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Павленко Ольга Миколаївна**, аспірант факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Павлова Оксана Валеріївна**, аспірант кафедри соціальної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м.Київ.

**Панченко Тамара Степанівна**, асистент кафедри соціальної та практичної психології Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г.Шевченка, м. Чернігів.

**Партико Тетяна Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Пащенко Світлана Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Запорізького національного університету, м. Запоріжжя.

**Перепада Ольга Михайлівна**, аспірант кафедри клінічної психології та психодіагностики психологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Пилат Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Пилипчук Олена Юрївна**, аспірант Національного авіаційного університету, м. Київ.

**Прокоф'єва Олеся Олексіївна**, аспірант НПУ ім. М.П. Драгоманова, м. Мелітополь.

**Процько Наталія Вікторівна**, аспірант кафедри екологічної психології та психічного здоров'я Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка, м. Чернігів.

**Пятакова Анастасія Сергіївна**, аспірант кафедри загальної та організаційної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Раджабова Сабіна Шаїдівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

**Ренке Сергій Олександрович**, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, заступник декана факультету психології з виховної та профорієнтаційної роботи, м. Кам'янець-Подільський.

**Романюк Людмила Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Подільського державного аграрно-технічного університету, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Савчин Мирослав Васильович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

**Семків Ірина Ігорівна**, кандидат психологічних наук, викладач Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів.

**Сеник Оксана Мирославівна**, аспірант кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Сімків Мар'яна Володимирівна**, асистент, аспірант, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

**Співак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Стовбун Ірина Олександрівна**, аспірант кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ.

**Столярчук Олеся Анатоліївна**, старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ.

**Турецька Христина Іванівна**, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Фархутдінова Юлія Нізамутдинівна**, старший викладач кафедри психології, Донецький інститут соціальної освіти, м. Донецьк.

**Хавула Роман Михайлович**, викладач кафедри практичної психології, аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич.

**Харченко Ольга Борисівна**, аспірант, ДНУ імені Олеся Гончара, м. Дніпропетровськ.

**Цешнатій Ольга Борисівна**, викладач кафедри соціальної психології, Південнослов'янський інститут ВНЗ "Київський славістичний університет" (ЗАТ), м. Миколаїв.

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Чигир Олександр Михайлович**, аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка, завідувач навчальної лабораторії загальної психології ім. Г.І. Челпанова, м. Київ.

**Чолій Софія Мирославівна**, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Шамне Анжеліка Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

**Шевченко Світлана Іванівна**, викладач кафедри психології Запорізького національного технічного університету, м. Запоріжжя.

**Шевчук Зінаїда Миколаївна**, аспірант Запорізького національного університету, м. Запоріжжя.



**Шило Оксана Сергіївна**, аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова, асистент кафедри загальної та вікової психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг.

**Широка Анастасія Олександрівна**, аспірант кафедри психології Львівського Національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Шишук Олександра Сергіївна**, здобувач кафедри загальної та соціальної психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Штепа Олена Станіславівна**, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

**Щербакова Ірина Миколаївна**, викладач кафедри практичної психології СумДПУ ім. А.С. Макаренка, м. Суми.

**Яковенко Олена Костянтинівна**, аспірант кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського "ХАІ", м. Харків.

## **Зміст**

<b>М.Я.Бабич</b>	
Вивчення професійної відповідальності молодшого медичного спеціаліста .....	3
<b>О.О. Байдарова</b>	
Перспективи дослідження професійної рефлексії в супервізії соціального працівника .....	12
<b>Н.І.Бігун</b>	
Особистісна симптоматика психогенних депресивних розладів у підлітків .....	24
<b>Н.М.Білоусова</b>	
Вивчення психологічних чинників розвитку почуття власної гідності у молодших школярів .....	33
<b>А.М. Большакова</b>	
Вікова динамка показників особистісної реалізованості / потенційності .....	43
<b>Н.О.Бочаріна</b>	
Формування гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у процесі особистісно орієнтованого виховання .....	53
<b>В.Й. Бочелюк, І.Ю. Антоненко</b>	
Формуванні ціннісних орієнтацій особистості у процесі здобуття вищої освіти .....	63
<b>О.О.Буковська</b>	
Особливості становлення та психокорекції життєвого досвіду підлітків з неблагополучних родин .....	72
<b>К.М.Васюк</b>	
Егоцентризм як чинник соціально-психологічної дезадаптації особистості .....	82
<b>В.О.Васютинський</b>	
Незадоволені потреби в контексті соціального самовизначення російськомовних жителів України .....	91
<b>С.О.Вільдгрубе</b>	
Формування компонентів самоствавлення підлітків в умовах соціальної депривації .....	98
<b>М.І.Вінтонів</b>	
Інтеграція сучасного методологічного інструментарію для діагностики когнітивних стилів .....	106
<b>О.В.Волошок</b>	
Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості .....	120

<b>І.І.Галецька</b>	
У пошуках свободи: внутрішня свобода як критерій психологічного здоров'я .....	129
<b>С.В. Герасіна</b>	
Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді .....	139
<b>Н.М.Гончарук</b>	
Психологічні особливості монологічного мовлення як засобу спілкування у дітей підліткового віку .....	149
<b>С. Грабовська, Н. Гребінь</b>	
Ціннісно-орієнтаційна сфера осіб із схильністю до маніпулювання у міжособистісних стосунках .....	159
<b>А.Я.Гринечко</b>	
Характер впливу тривожності на соціально-перцептивні аспекти взаємин в діаді учень – вчитель .....	168
<b>О.В.Грицук</b>	
Динаміка емоційного вигорання у вчителів упродовж навчального року .....	178
<b>З.В.Гуріна</b>	
Віково-статеві модифікації прояву самостійності у дітей раннього віку .....	186
<b>А.В.Гусєва, Л.Г.Комашко</b>	
Кризи суспільних систем і психічне здоров'я особистості .....	196
<b>Н.М.Дідик</b>	
Моральні цінності як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів .....	205
<b>Л.Й. Єзерницький, С.О.Ренке</b>	
Соціально-психологічна характеристика студентства періоду пізньої юності .....	215
<b>М.З.Єсип</b>	
Самоактуалізація осіб з різною частотою звернення до релігійних копінг-стратегій .....	226
<b>С.І.Заболоцька</b>	
Теоретичні засади дослідження моральної поведінки дошкільників .....	239
<b>М.І. Заміщак</b>	
Психологічні умови становлення моральної самооцінки у молодших школярів .....	248
<b>А.Р. Зимянський</b>	
Несформованість моральної саморегуляції як детермінанта виникнення девіантної поведінки підлітків .....	259

***А.О.Іванченко***

Атракція як синергізуючий фактор у міжособистісних взаємовідносинах та її психо-біоенергетичне значення ..... 270

***О.В.Ігнатенко***

Проблема ціннісних змістів репродуктивної установки у студентської молоді ..... 281

***Н.Л. Калайтан***

Особливості прояву синдрому вигорання в лікарів швидкої медичної допомоги ..... 289

***О.М.Кікінежді***

Амбівалентність ставеворольових цінностей у життєвому самоздійсненні молоді ..... 299

***В.В.Кириченко***

Диференційованість ціннісного простору як показник розвитку особистості ..... 309

***М.Б.Кліманська***

Психологічні особливості ставлення до професії соціального працівника ..... 318

***М.С.Коваль***

Позитивне самосприйняття як детермінанта психологічного здоров'я ..... 327

***О. П. Коханова***

Дослідження специфіки партнерської взаємодії в процесі фахового навчання майбутніх учителів ..... 336

***О.В.Крюкова***

Соціальна зрілість особистості у сучасних психологічних дослідженнях ..... 345

***З.С.Кудінова***

Особливості функціонування “психосоматичної” сім'ї у дівчат-підлітків з хронічним гастродуоденітом ..... 355

***С.Б.Кузікова***

Структурно-змістовий аналіз феномена особистісного саморозвитку ..... 365

***І.В.Кукуленко-Лук'янець***

Психологія жінки-творця у міфологічних системах світу ..... 377

***Н.І.Левус***

Ціннісні орієнтації у системі життєствлень сучасної молоді ..... 386

<b>М.П.Лещенко, І.О.Маріуц</b>	
Освіта дорослих у Румунії: реалії й перспективи .....	397
<b>М.Ю. Луценко</b>	
Фрустрація потреби у власності як чинник ціннісно-сміслових деформацій .....	409
<b>Д.В. Лущикова</b>	
Цінність саморозвитку особистості в інформаційному суспільстві ....	418
<b>О.П.Ляска</b>	
Ціннісно-мотиваційні аспекти професійного самовизначення студентства .....	427
<b>С.О.Мащак</b>	
Комунікативна компетентність особистості як соціально- психологічна проблема .....	435
<b>С.А.Михальська</b>	
Особливості родинного спілкування як чинника комунікативно- мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку .....	444
<b>А.В. Михальський, В.І.Співак</b>	
Організація психотерапевтичної допомоги хворим на гіпертонічну хворобу .....	453
<b>О.М.Молчанова</b>	
Становлення совісті особистості в юнацькому віці .....	461
<b>М.С.Муравська</b>	
Моральна самооцінка як конструктивний елемент моральної самосвідомості військових курсантів .....	471
<b>М.І.Мушкевич</b>	
Психічний розвиток дітей з особливими потребами дошкільного віку .....	480
<b>Е.Л.Носенко, Н.В.Грисенко</b>	
Новий підхід до дослідження “цінностей у дії”: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання педагога .....	490
<b>Е.Л.Носенко, О.Б.Харченко</b>	
Стилї та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я .....	501
<b>О.В.Овчаренко</b>	
Пізнання цінностей суб'єкта методом активного соціально- психологічного навчання .....	515
<b>І.Л.Онуфрієва, Л.А.Онуфрієва</b>	
Проблеми самостійної роботи студентів у процесі оволодіння іноземною мовою (на дослідженні студентів немовних спеціальностей вишу) .....	524

<b>О.М.Павленко</b>	Теоретично-психологічні основи дослідження соціальної компетентності дошкільників .....	534
<b>О.В.Павлова</b>	Спотворення інформації в міжособовій взаємодії в контексті загальнолюдських цінностей .....	544
<b>Т.С.Панченко</b>	Аксіологічний вимір ставлення молоді до права .....	555
<b>Т.Б.Партико</b>	Термінальні цінності студентів молодших курсів з різним рівнем хронічної втоми .....	564
<b>С.Ю. Пащенко</b>	Становлення особистості професіонала в інтегративному освітньому середовищі .....	580
<b>О.М.Перепада</b>	Синдром дефіциту уваги та гіперактивності як медико-психологічна проблема .....	591
<b>Н.І.Пилат</b>	Лояльність персоналу в умовах мотивації професійної діяльності .....	601
<b>О.Ю.Пилипчук</b>	Формування професійного образу “Я” майбутніх менеджерів .....	612
<b>О.О.Прокоф’єва</b>	Змістові та процесуальні аспекти спецкурсу-тренінгу запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці .....	622
<b>Н.В.Процко</b>	Ідеальна модель соціально-психологічної структури атракції практичного психолога .....	637
<b>А.С. Пятакова</b>	Детермінанти формування стратегії професійного розвитку особистості в організаційному середовищі .....	646
<b>С.Ш.Раджабова</b>	Взаємозв’язок захисного механізму ідентифікації та умовних цінностей суб’єкта .....	657
<b>С.О.Ренке</b>	Захисні механізми особистості як фактор збереження цілісності “Я” – структури .....	667
<b>Л.В.Романюк</b>	Фактори становлення цінностей особистості в процесі інтеракцій .....	676

<b>М.В.Савчин</b>	
Християнське духовне виховання і самовиховання .....	689
<b>Г.І.Семків</b>	
Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу .....	699
<b>О.М.Сеник, Т.Б.Партико</b>	
Роль часової перспективи студентів молодших курсів у самоактуалізації особистості .....	710
<b>М.В. Сімків</b>	
Тип ставлення до оточуючих як чинник монетарних установок .....	720
<b>Г.О. Стовбун</b>	
Ціннісне ставлення дітей дошкільного віку до іншої людини .....	732
<b>О.А. Столярчук</b>	
Динаміка мотивації фахового навчання майбутніх учителів .....	741
<b>Х.І.Турецька</b>	
Особливості особистісної ідентичності користувачів інтернету як чинник Інтернет-адикції .....	750
<b>Ю.Н.Фархутдінова</b>	
Внутрішній конфлікт як одна з причин агресивної поведінки підлітків .....	762
<b>Р.М.Хавула</b>	
Психолого-педагогічні чинники формування психологічної готовності юнаків до батьківства .....	771
<b>О.Б.Цешнатій</b>	
Психодинаміка автономії Арно Грюена .....	781
<b>О.А.Чеканська</b>	
Цінність психолого-педагогічних поглядів Л.Т. Білецького у Кам'янець-Подільському державному українському університеті (1918-1920 рр.) .....	790
<b>О.М.Чигир</b>	
Глибинні мотиви фінансової поведінки особистості: теоретичне вивчення феномена .....	800
<b>С.М.Чолій</b>	
Мотиваційно-ціннісний аспект соціальної активності молоді .....	809
<b>А.В.Шамне</b>	
Теоретико-методологічні засади дослідження психосоціального розвитку особистості в період дорослішання .....	822
<b>С.І.Шевченко</b>	
Багатоаспектність казкотерапії як напрямку сучасної практичної психології .....	833

***З.М.Шевчук***

Особливості психологічного змісту духовних цінностей  
особистості та їх розвиток у виховному діапазоні ..... 842

***О.С.Шило***

Вплив рівня впевненості у собі на прояв креативності студентів  
педагогічних спеціальностей ..... 853

***А.О.Широка***

Емпіричне дослідження процесу сепарації  
в дочірньо-материнських стосунках дівчат юнацького віку ..... 861

***О.С.Шишук***

Соціально-психологічні характеристики та особливості  
психічних станів жінок із небажаною вагітністю ..... 874

***О.С.Штепа***

Формування умінь самоменеджменту методом соціально-  
психологічного тренінгу в гуманістичній парадигмі ..... 883

***І.М.Шербакова***

Духовний вимір психологічного здоров'я особистості  
в сучасному глобалізованому просторі ..... 892

***О.К.Яковенко***

Особливості структури любові та очікувань щодо образу чоловіка  
серед дівчат з гармонічних та дисгармонічних родин ..... 902

***Л.В.Дзюбко***

Психологічні проблеми переходу учнів з молодшої  
до основної школи ..... 911

**Відомості про авторів ..... 922**



## Проблеми сучасної психології

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

У збірнику наукових праць, створеного вперше спільно Інститутом психології ім. Г.С. Костюка АПН 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 адресований професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам та студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор  
Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка АПН України –  
Максименко Сергій Дмитрович,  
дійсний член АПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка –  
Завальнюк Олександр Михайлович,  
академік АН ВО України,  
кандидат історичних наук, професор*

## **Проблемы современной психологии**

### **Сборник научных трудов Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор  
Института психологии  
им. Г.С. Костюка АПН Украины –  
Максименко Сергей Дмитриевич,  
действительный член АПН Украины,  
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор  
Каменец-Подольского  
национального университета  
имени Ивана Огиенко –  
Завальнюк Александр Михайлович,  
академик АН ВО Украины,  
кандидат исторических наук, профессор*

## **Problems of modern psychology**

### **Collected scientific researches of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kostiuk Institute of psychology of the Academy of pedagogical sciences of Ukraine**

Collected scientific researches, firstly created by the Kostiuk Institute of psychology of the Academy of pedagogical sciences of Ukraine together with the establishment of higher education, focus on the most actual problems of modern psychology. A wide range of scientific elaborations worked out by native and foreign researchers in the field of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology is represented in this collection.

In the scientific researches the problems of factors and conditions of the evolution and difficulties of psychic development are analysed, the problems of age and individual peculiarities of personality becoming and psychology of education formation are envisaged, the prospects of new possible psychological and pedagogical approaches to the problems of modern psychology are discussed.

The collected scientific researches are directed to the professional psychologists and specialists in adjacent sciences, persons studying at doctorate courses and postgraduate courses, magistracy and students of psychological departments and also those who are interested in a present-day state of psychology's development.

*Director of the Institute of Psychology  
named after G.S. Kostiuk of the Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine –  
Maksymenko Sergiy Dmytrovych,  
Full Member of the Academy of Pedagogical  
Sciences of Ukraine,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor*

*Rector of the Kamianets-Podilsky  
national university named after Ivan Ohienko –  
Zavalniuk Oleksandr Mykhailovych,  
Academician of the Academy of  
Sciences of Higher Education of Ukraine,  
Candidate of Historical Sciences, Professor*

Наукове видання

**Проблеми сучасної психології**

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

**Випуск 10**

Редактор *Н.Г. Пянковська*  
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 28.05.2010 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 49,97. Обл. вид. арк. 48,92.  
Тираж 300 пр. Зам. № 331.

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