

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

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 16

Кам'янець-Подільський
“Аксіома”
2012

Рецензенти:

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

Редакційна колегія:

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

*Друкуються за ухвалою вченої ради
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 4 від 29 березня 2012 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 28 березня 2012 р.)*

П 68 Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – 828 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 адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

**УДК 378(082):159.9
ББК 74.58+88я43**

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації серія КВ № 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, 2012

© “Аксіома”, видання, 2012

Основні методи дослідження особистості та категорія нужди

Автор статті аналізує основні методи дослідження особистості та категорію нужди. Нужда, згідно його аналізу, є особливим універсальним енергетично-інформаційним утворенням, носієм і чинником соціальної життєвої сили людини, в основі якої суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів. Накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням усього людства. Завдяки логіко-психологічному аналізу виокремлено генетичну вихідну суперечливу “єдність”, яка лежить в основі і біологічного, і соціального існування людини, оскільки вона, нужда, фактично і є “неможливою”, “дивною”, суперечливою єдністю цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

Ключові слова: метод, дослідження, особистість, категорія нужди, людина, існування, учбова діяльність, мотив, самосвідомість, розвиток особистості.

Автор статьи анализирует основные методы исследования личности и категорию нужды. Нужда, согласно его анализа, является особым универсальным энергетически-информационным образованием, носителем и фактором социальной жизненной силы человека, в основе которой противоречивое единство мощных биосоциальных процессов. Накопленный в индивидуальном существовании человека опыт, благодаря движению нужды, становится достоянием всего человечества. Благодаря логико-психологическому анализу выделено генетическую исходную противоречивую “единицу”, которая лежит в основе и биологического, и социального существования человека, поскольку она, нужда, фактически и представляет собой “невозможное”, “странное”, противоречивое единство двух начал. Именно поэтому она – бесконечно активная и энергетически емкая.

Ключевые слова: метод, исследование, личность, категория нужды, человек, существование, учебная деятельность, мотив, самосознание, развитие личности.

В освітньому середовищі особливо важливим є експериментально-генетичний метод.

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

У першому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості і, отже, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається. Генетичні

психологи досліджують на вибір розвиток в учбовій діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості) і вважають при цьому, що вивчається розвиток особистості як цілісної.

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

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

Другий напрямок саме і полягає в спробі побудови теорії особистості дитини, що розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих під час реалізації експериментального навчання. Таку спробу, дуже цікаву і змістовну, зробив В.В.Давидов. У результаті аналізу великого експериментального матеріалу він дійшов висновку про те, що “особистістю є людина, яка володіє творчим потенціалом”. Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У даних дослідженнях фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е.В.Ільєнков, Ф.Т.Михайлов).

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

Слід наголосити на значній результативності цих робіт і можливість модифікування експериментально-генетичного методу при роботі з дошкільниками і отриманих результатів.

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

Таким чином, застосування формуючого експерименту дало змогу переконатися, що, дійсно, за допомогою експериментально-генетичного методу в суб’єкта учбової діяльності можна сформувати практично будь-яку психічну структуру. Але це призвело не до розв’язання питання “що розвивається?”, а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є тим, що розвивається? (Нагадаємо: це – фундаментальне питання, поставлене ще Виготським.) Поки теорія розвиваючого навчання відповіді на це питання не дає.

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

Викладені методологічні положення були упредметнені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – експериментально-генетичному. Смісл цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експери-

ментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції – він організовує розвиток певного психічного процесу, він – поруч, а не “супроти”, враховуючи те, що підсилено акцентував Л.С.Виготський: не лише об’єкт перед дослідником, але й дослідник – перед об’єктом. Такий спільний рух, спільно-розподілена діяльність і дозволяє дійсно вивчати, як виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а, отже, як вона влаштована. Важливо зафіксувати і підкреслити: сама позиція дослідника тут є унікальною – він не “перед”, а “поруч”. Із своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є суттєва відмінність – експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але неконтрольовано, ніби мимовільно.

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

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

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

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

Реалізація експериментально-генетичного методу у віковій та педагогічній психології здійснюється у вигляді конструювання

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

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

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

Векспериментально-генетичному методі “аналіз за одиницями” поєднався з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього даний аналіз набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід до дослідження привів до того, що всі психічні утворення як щось стале почали розглядатися як процеси. Таким чином, єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання виступає завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу.

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

В той час як в процесах навчання конституюючим є експериментально-генетичний метод, в цілому в дослідженні особистості найбільш адекватним є генетико-моделюючий метод.

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

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

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

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. “Зустрічі” нужди з численними

і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А.Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – “креативного Я”, яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

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

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

Останній *принцип* генетико-моделюючого методу дослідження особистості – *єдність експериментальної і генетичної лінії розвитку*. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С.Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в “природних”, так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо – те й вивчаємо. А як, справді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно, адже психологія стала “формувальною”. Формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника

в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли “в психологію повернеться людина”? Адже головним стане питання, на яке зараз просто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом “вощування-привласнення”, сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно вощується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами? Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

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

Експериментально-генетичний та генетико-моделюючий методи стають можливими та валідними завдяки існуванню нужди. Нужда – це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка „запліднює” собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність в нужді, чим забезпечує не просто рух, але розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням всього людства. На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з нежиття, воно *продовжує*, наслідуює інше життя, і у витоках цього – особлива життєтворюча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. Нужда розглядається як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа нужди являє собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним упродовж всього життя. Нужда, як вихідна базальна

енергетична інтенція з самого початку *не є* суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не “*модифікується*” ні в якій іншій структурі: вона породжує “на собі”, “в собі” окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене “зустріччю” нужди з об’єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама нужда, як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з’єднанні *двох* нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*. Саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберг свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою ніби-то виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнилась її працями в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною. Нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Отже, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з’єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Нужда, таким чином, виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з’єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на

якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є витoki, джерела з одного боку, а з іншого – це є вичерпне закінчення життя. Нужда завжди виступає конститuantом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вміщує в собі всі парадигми, і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього утворення.

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

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

Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетичне вихідну суперечливу “єдність”, яка лежить в основі і біологічного, і соціального існування людини, оскільки вона, нужда, фактично, і є “неможливою”, “дивною”, суперечливою єдністю цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

This paper describes the basic methods of personality and category need. The need according to his analysis is a special-purpose energy-information creation, a native and a factor of social vitality of man, based on contradictory unity of powerful biosocial processes. Accumulated in the individual existence of human experience through movement of necessity, become the property of all mankind. Through logical and psychological analysis singled out the controversial genetic source “unit”, which is the basis and the biological and social existence of man, because she need, and in fact is the “impossible”, “strange” contradictory unity of these two principles. That is why it is – endlessly active and energy integral.

Key words: method, research, person, category of poverty, human existence, educational activity, motive, identity, personality development.

Отримано: 12.02.2012 р.

Дослідження динаміки розвитку професійно значущих якостей студентів-психологів

У статті йде мова про порівняльний аналіз професійно значущих якостей у студентів першого та четвертого курсів, які навчаються психології.

Ключові слова: професійна ідентичність, професійно значущі якості особистості, профіль особистості.

В статті йде мова про порівняльний аналіз вираженості професійно значущих якостей особистості студентів першого та четвертого курсів спеціальності "Психологія".

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессионально значимые качества, профиль личности.

Актуальність дослідження. В нових умовах життя суспільства проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців особливо актуальна. Соціальне здоров'я суспільства багато в чому буде залежати від того, наскільки вищій професійній школі вдасться сформувати такий тип фахівця, що вирізняється професійно значущими характеристиками, адекватними до нових соціальних умов і вимог професії (О.М. Дудіна, Є.О. Клімов, І.Б. Котова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.В. Михайлов, Є.М. Шиянов та ін.).

З іншого боку, обрана професія й робота за спеціальністю відіграє важливу роль у житті кожної людини й дуже впливає на її стан і самопочуття. Вдало обрана професія підвищує самоповагу й позитивне уявлення людини про себе, скорочує частоту фізичних і психічних проблем, пов'язаних зі здоров'ям і посилює задоволеність життям.

Особливий вплив на весь спектр позначених явищ процесу формування професійної ідентичності, що розпочинається в процесі навчання студента у вищому навчальному закладі.

На основі теоретичного аналізу літератури встановлено, що сьогоденні дослідження особливостей професійної ідентичності студентів-психологів перебувають у стадії розробки (Г.М.Белокрилова, Л.Шнейдер, І.Ю.Хамітова, М.В. Молоканов та ін.).

Мета дослідження – порівняти рівень сформованості професійно значущих якостей особистості студентів першого й четвертого курсів, що навчаються за фахом “Психологія”.

Завдання дослідження:

1. Провести порівняльний аналіз професійно значущих якостей у студентів першого та четвертого курсів.

2. Встановити взаємозв’язок індивідуально-особистісних характеристик студентів з уявленнями про необхідний рівень розвитку професійно значущих якостей.

Об’єкт дослідження – рівень професійної ідентичності студентів.

Предмет дослідження – професійно значущі якості студентів-психологів.

У ході експериментальної роботи використані наступні **методики**: психодіагностичний тест Мельникова-Ямпольського, методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойко, Діагностика полімотиваційних тенденцій в “Я-Концепції” особистості (С.М.Петрова), методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А.А.Реан і В.А.Якунін, модифікація Н.Ц.Бадмаєвої), діагностика самооцінки по методу Дембо-Рубінштейн. Ці методики охоплюють наступні параметри дослідження: особистісну сферу, мотивацію, самооцінку, емпатійні здібності.

Дослідження проводилися на студентах першого та четвертого курсу Херсонського державного університету спеціальності “Психологія”. В експерименті взяли участь 61 студент, віком від 17 до 22 років. З них сумарно 2 (3%) хлопці та 59 (97%) дівчат; серед них студентів першого курсу – 31 (всі дівчата) та четвертого курсу – 30 (з них 28 дівчат та 2 хлопці). Такий дисбаланс у статевому параметрі обраної вибірки не дозволяє зробити порівняльний аналіз формування професійної ідентичності у дівчат та хлопців, але виявити певні загальні особливості можна.

Узагальнюючи наукові літературні джерела з питання професійно значущих якостей психологів-практиків як складової професійної ідентичності ми виявили, що студентська молодь у процесі навчання у вищому навчальному закладі проходить лише перші етапи професійної ідентичності. Студенти першого курсу переживають тільки стадію самоприєднання й саме те, що вони починають ідентифікувати себе як професіоналів, підштовхує їх до подальшого професійного розвитку. Студенти четвертого курсу проходять вже другу стадію – внутрішньогрупової відмінності, що позначається на прийнятті професійно значущих якостей у власній Я-концепції.

Розвиток професійно значущих якостей тісним чином пов'язаний із успішністю виконання професійних завдань і тому впливає й на рівень професійної ідентичності студентів. Студенти четвертого курсу, які мають більше навчальних дисциплін професійного спрямування, частіше занурюються в діагностування власних професійно значущих якостей, можуть більше сумніватися у собі, порівняно із студентами першого курсу, які, в свою чергу, мають лише поверхнєве уявлення про професію. Але така гіпотеза потребує експериментальної перевірки.

Аналіз отриманих результатів. Вже при описі отриманих первинних результатів звертає увагу невелика різниця між отриманими показниками. Але проведемо детальний аналіз розбіжностей двох вибірок.

З малюнка 1 видно, що отримані результати за шкалами Психодіагностичного тесту у студентів першого та четвертого курсу різняться окремими шкалами у проміжку 10-15%. Слід лише зазначити, що результати студентів четвертого курсу мають більш чітку виразність (чітко виокремлюються результати, що мають високий рівень та низький) порівняно з результатами студентів першого курсу (шкала товариськість має межове значення).

Для перевірки значущості отриманих розбіжностей ми використали t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. В результаті значущі відмінності отримані лише для шкали "совісність". У студентів першого курсу рівень показників, що мають назву "совісність" достовірно відмінний від показників студентів четвертого курсу. За всіма іншими показниками вибірки не мають значущих відмінностей.

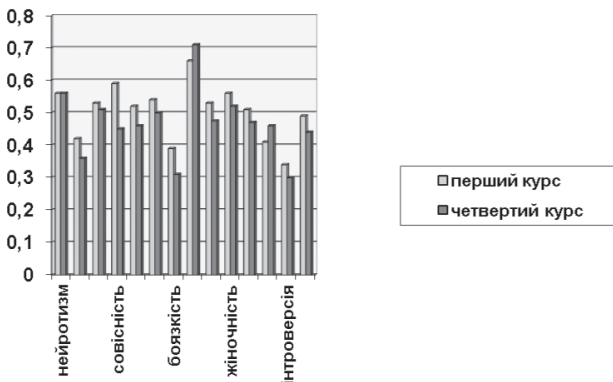


Рис.1. Узагальнені профілі особистості студентів першого та четвертого курсів

Таким чином в обох вибірках спостерігається певна недорозвиненість окремих якостей, що можуть бути віднесені до професійно значущих. Це насамперед шкали нейротизм, психотизм, совісність, а також психічна нерівноваженість. Хоча особистісні риси є досить сталими утвореннями, але їх прояви або адаптація можуть у дечому перешкоджати при виконанні професійної діяльності. Слід звернути особливу увагу на адаптацію особистісних рис студентів до професійної діяльності.

Щодо рівня самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн, то результати опитування суттєво різняться лише за шкалою “професіоналізм”. Саме за цією шкалою отримана й статистично значуща різниця за t-критерієм Ст’юдента. Такі результати свідчать про те, що від строку навчання залежить рівень професійної самооцінки й студенти старшого курсу мають більш адекватну самооцінку та менше страждають від низької.

Для формування професійної ідентичності важливим фактором є мотивація навчання професійним навичкам. На наш погляд, серед мотивів навчання необхідне домінування професійних, навчально-пізнавальних мотивів та мотивів творчої самореалізації. Порівняльна гістограма виглядає наступним чином.

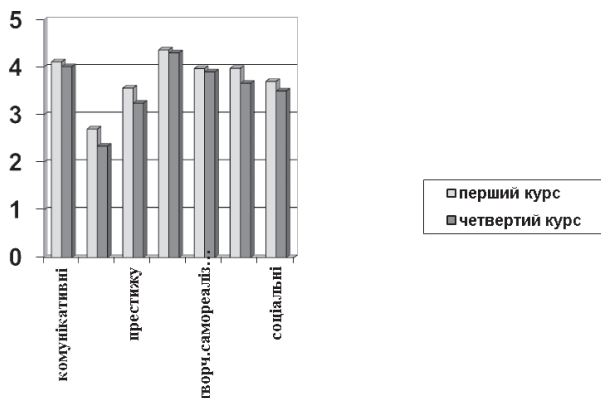


Рис.2. Мотивація навчання студентів-психологів

Як видно із наведеної гістограми, суттєвої різниці між отриманими результатами немає. Також не отримано й статистично значущої різниці за t-критерієм Ст’юдента за жодною групою мотиваційних тенденцій. Професійні мотиви в обох групах мають найвище значення, але комунікативні мотиви також є значущими. Для студентів першого курсу – це норма, але для старшокурсників необхідне більш професійне спрямування при набуванні учбової

інформації та навичок. Також в обох групах на високому рівні знаходяться мотиви навчально-пізнавальні та творчої самореалізації.

Серед домінуючих мотиваційних тенденцій слід відзначити наступні. Для студентів першого курсу актуальними є (за зменшенням) оптимістична, матеріальна та егоцентрична мотиваційні тенденції, а найбільш амбівалентними – альтруїстична та губрістична як прагнення до переваги. Для студентів четвертого курсу актуальними є егоцентрична, оптимістична, комунікативна, а найбільш амбівалентними – альтруїстична, мотивація індивідуалізації та гедоністична. В студентів четвертого курсу також більше тенденцій, що мають обернену інтерпретацію, порівняно із першокурсниками. Як бачимо, основні тенденції співпадають, відмінності спостерігаються лише у ранговому місці. Ці результати свідчать про невисокий рівень професійно-значущої мотивації у студентів-старшокурсників. Але важливим є й те, що не встановлено статистично значущої різниці за *t*-критерієм Ст'юдента між показниками зазначених шкал.

За рівнем розвитку емпатійних здібностей у студентів першого курсу більш виражений високий рівень розвитку всіх видів вказаних тенденцій. Але й дуже низького рівня розвитку на першому курсі, порівняно із четвертим, більше, що виглядає цілком логічно. Щодо результатів четвертого курсу, то рівень розвитку емпатії недостатній. При порівнянні результатів тестування в обох вибірках встановлено статистично значущі розбіжності за шкалами інтуїтивний канал емпатії, здатність до ідентифікації та загальний рівень емпатії за *t*-критерієм Ст'юдента.

Як бачимо, з отриманих даних обидві вибірки достовірно відрізняються лише за 5 параметрами: за шкалою "совісність" за психодіагностичним тестом, за шкалою "професіоналізм" тесту Дембо-Рубінштейн, за рівнем розвитку інтуїтивного каналу емпатії, здатності до ідентифікації в емпатії та загальним рівнем емпатії. У студентів першого курсу більш високі результати отримані за всіма зазначеними параметрами, окрім даних за шкалою "професіоналізм" методики Дембо-Рубінштейн.

Таким чином підтверджується висунута нами гіпотеза про більш високий суб'єктивний рівень професійної ідентифікації студентів першого курсу, порівняно із студентами четвертого.

Кореляційні матриці результатів дослідження студентів першого й четвертого курсів відрізняються кількістю отриманих значущих коефіцієнтів (для четвертого курсу кількісно їх отримано більше) й різною кількістю взаємозв'язків із особистісними шкалами за ПДТ (майже всі шкали ПДТ мають значущі кореляції з іншими параметрами у результатах студентів четвертого курсу).

Ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона із рівнем стандартної похибки $p < 0,1$. Було отримано велику кількість значущих коефіцієнтів, але ми інтерпретуємо лише ті, що мають відношення до професійно значущих якостей: шкали психодіагностичного тесту, рівень професійної самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн, професійну, навчально-пізнавальну мотивацію та мотиви творчої самореалізації, основні полімотиваційні тенденції та рівень розвитку всіх видів емпатії. Кореляційні зв'язки між окремими шкалами одного тесту не аналізувалися взагалі. Аналіз значущих коефіцієнтів кореляції виглядає наступним чином.

Значущі коефіцієнти кореляції отримані на вибірці студентів першого курсу. Пізнавальні мотиви навчання мають позитивні коефіцієнти кореляції із самооцінкою за шкалою “щастя” методики Дембо-Рубінштейн (0,47) та показниками пізнавальної мотивації у тесті полімотиваційних тенденцій (0,53) та негативні коефіцієнти кореляції із шкалами “психотизм” (-0,47) та “депресія” (-0,47). Такі результати можна пояснити тим, що студенти, які мають високий рівень професійної мотивації навчання, демонструють творчу енергію та завзяття при вирішенні життєвих труднощів, почувають себе більш щасливими.

Ключова риса для професії – “совісність” – має лише один значущий коефіцієнт кореляції із мотивами запобігання невдач (0,51). Це свідчить про те, що люди, які мають більш виражену совісність, етичність, інтелігентність, частіше обирають у діяльності мотивацію запобігання невдач, що може позначатися на процесі емоційного вигоряння спеціаліста та призводити до викривленого процесу професійної ідентифікації.

Шкала “реактивність” та мотивація індивідуалізації має негативну кореляцію (-0,58), що свідчить про те, що активні, енергійні студенти орієнтовані на бажання оточуючих та можуть проявляти певну конформність. Такі результати можуть свідчити про стереотипне уявлення першокурсників про професію психолога, коли цінністю є тільки задоволення клієнта від роботи спеціаліста.

Між шкалою “естетична вразливість” та проникаючою здатністю до емпатії негативний коефіцієнт (-0,49). Такі результати свідчать про те, що атмосферу емоційного комфорту можуть більш ефективно створювати люди із низьким рівнем естетичної вразливості – зрілі, раціональні, структуровані. Схожі дані отримуємо між проникаючою здатністю до емпатії та навчальними мотивами запобігання невдач (-0,48). Тобто знову емоційний комфорт можуть створювати люди спокійні, врівноважені, без гучних емоцій. Можливо, це також певне стереотипне уявлення першокурсників

про професію психолог, пов'язане із батьківським перенесенням на фігуру психолога.

Між шкалою “жіночність” та трудовою мотивацією (-0,54), що досліджувані із високим рівнем жіночності рідше обирають мотивацію пов'язану із спрямованістю на виконання отриманого завдання, на трудову активність, а частіше демонструють надію на легкість виконання, без перешкод, отриманих завдань.

Між шкалою “психічна неврівноваженість” та мотивацією запобігання невдач (0,56), це цілком логічні результати, бо висока тривожність спонукає людину частіше не досягати успіхів, а запобігати невдачам.

Між шкалою “сенситивність” та губрістичною мотивацією як прагнення до досконалості (-0,49). Такий взаємозв'язок свідчить про неможливість сполучати такі якості, як чуттєвість та тонку душевну організацію із прагненням до самореалізації.

Між навчальними мотивами творчої самореалізації та установками до емпатії (0,46). Це цілком логічний результат, що свідчить про зріле уявлення про професію: людина, яка потребує творчої реалізації та бажає навчитися, прагне проявити інтерес до інших людей (в контексті професії – інтерес до клієнтів).

Між соціальними мотивами навчання та емоційним каналом емпатії (0,49). Це цілком логічний результат і в певній мірі свідчить про професійно значущу якість студентів.

Значущі коефіцієнти кореляції отримані на вибірці студентів четвертого курсу. Як вже зазначалося, тут ми отримуємо кореляційні зв'язки із всіма шкалами психодіагностичного тесту.

Шкала “нейротизм” має позитивний коефіцієнт кореляції (0,77) із комунікативними мотиваційними тенденціями. Це свідчить, що людина активна, енергійна менше потребує тісних емоційних, дружніх стосунків. Із комунікативною мотивацією пов'язана й шкала “депресія” (0,47), тобто депресивний фон настрою також блокує прагнення до тісних емоційних контактів. Ці результати підтверджують наше припущення про те, що професійно значущими якостями для психолога є низький рівень депресії та високий рівень нейротизму, при цьому є вже певне розуміння про встановлення терапевтичних відносин між клієнтом та психологом.

Між шкалою “психотизм” та нормативною мотиваційною тенденцією (0,51). Це цілком логічні результати, що підтверджують валідність обраних методик.

Між шкалою “депресія” та пізнавальними мотивами в обох методиках встановлено обернений коефіцієнт кореляції (-0,6 та -0,7), а також із проникаючою здатністю до емпатії (-0,6). Такі результати

свідчать про недопустимість високого рівня депресивності для здійснення психологічної практики, що пов'язано із можливістю створювати атмосферу емоційного комфорту. Проникаюча здатність до емпатії, в свою чергу, пов'язана із мотивами творчої само-реалізації у навчанні (0,49) та навчально-пізнавальними мотивами (0,59). Таким чином здатність до формування емоційно теплої обстановки залежить і від рівня мотивації навчання у студента. Мабуть це особливість, якій, на думку студентів четвертого курсу, можна навчитися.

Значуща шкала “совісність” має кореляцію із пізнавальними мотивами. Це свідчить про вимогливість до себе, своєї теоретичної та практичної підготовки з фаху, що в свою чергу, зумовлює й розвиток професійної ідентичності.

Між шкалою “розгальмованість” та показниками раціонального каналу емпатії (0,58) отримано позитивний коефіцієнт кореляції. Це свідчить про протиріччя у співвідношенні емоційного контролю та раціонального початку в людини. Такий результат є досить несподіваним і потребує більш детального вивчення.

Шкала “реактивність” має позитивні коефіцієнти кореляції із показниками професійної самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна (0,48) та мотивами запобігання невдач за обома мотиваційними тестами. Це свідчить про те, що люди із високою загальною активністю та енергійністю не тільки оцінюють свої професійні можливості високо, але й мають високу мотивацію запобігання невдач, яка, в свою чергу, може призводити до виснаження фізичних сил спеціаліста.

Шкала “боязкість” має позитивні значущі коефіцієнти кореляції із показниками професійної самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна (0,45) та установками на емпатію (0,61). Такі результати не досить логічні й, мабуть, розкривають певні глибинні прагнення боязкої особистості до впевненості у професії та цікавості до людей. Також шкала “боязкість” має негативний коефіцієнт кореляції із показниками раціонального каналу емпатії (-0,51). Тому спеціалісти впевнені, енергійні та рішучі більше спираються на раціонально зрозумілі показники при сприйманні людей, співпереживанні.

Шкала “товариськість” має лише позитивні коефіцієнти кореляції із навчальними мотивами престижу (0,58) та мотивами запобігання невдачам за полімотиваційними тенденціями (0,53). Тобто більш товариські, відкриті, емоційні люди навчаються завдяки мотивам престижу обраної професії та мають високий рівень досягнень через запобігання невдачам. Це не досить зрілі показники

професійно значущих якостей як для студентів четвертого курсу, що можуть призводити до процесу емоційного вигорання особистості.

Шкала “жіночність” має позитивний коефіцієнт із нормативною мотиваційною тенденцією (0,51), що свідчить про невідповідність соціальним нормам і правилам та негативний кореляційний зв’язок із ідентифікацією в емпатії (-0,6). Це досить несподівані результати, навіть протилежні очікуванім, які потребують додаткових досліджень.

Шкала “психічна невірноваженість” має негативні коефіцієнти кореляції із пізнавальними мотивами за обома методиками. Це говорить, що люди із високою тривожністю не прагнуть до пізнання чогось нового, а спираються на стереотипні уявлення та прагнуть досягати всього в житті через подолання труднощів. Така особливість може вплинути на формування особистісного стилю психолога, у якого всі клієнти будуть “тяжкими”.

Між шкалою “сенситивність” та показниками раціонального каналу емпатії (-0,5) негативний кореляційний зв’язок. Це цілком логічний результат, бо зрозуміліше було б пов’язати сенситивність із інтуїтивним каналом.

Високі показники самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейна позитивно корелюють із мотивацією запобігання неприємностей (0,52) та негативно – із загальним рівнем емпатії (-0,5). Щодо рівня емпатії, то такі результати можемо пояснити також недостатніми уявленнями про власні професійно значущі якості в студентів четвертого курсу.

Професійні навчальні мотиви, в свою чергу, пов’язані із ідентифікацією в емпатії (-0,6). Одержуємо таку закономірність, що задля професійних навичок навчаються люди із низькими можливостями ідентифікуватися із клієнтом. Потребує подальшого дослідження мотивація вибору саме такої професії.

Інші отримані коефіцієнти кореляції, на нашу думку, не мають такого значення для реалізації мети нашої роботи.

Порівнюючи результати кореляційного аналізу, слід зазначити, що виявлені певні стереотипні уявлення про професію психолог у студентів першокурсників, а також незрілі професійні якості в студентів четвертого курсу. Також виділено окремі взаємозв’язки, що допомагають зрозуміти структуру професійно значущих рис особистості.

В результаті кореляційного аналізу ми отримали певні закономірності, що пояснюють стереотипні уявлення студентів першого курсу про професію психолог: наприклад, що атмосферу емоційного комфорту може створювати лише людина раціональна,

спокійна та врівноважена. Студенти четвертого курсу не мають вже таких стереотипів.

Висновки. Виконане дослідження підтверджує нашу гіпотезу про більший суб'єктивний рівень професійної ідентичності у студентів першого курсу. Але слід відмітити низький рівень професійної ідентичності студентів четвертого курсу – на цьому етапі навчання вже необхідно мати більш високий рівень сформованості професійно значущих якостей.

Кореляційний аналіз дозволив виокремити тенденцію до виявлення стереотипних уявлень про професію психолога у студентів першого курсу. Це підтверджує нашу думку про певну “зачарованість” професією та досить нереальні уявлення про особистість психолога. Але стартовий рівень розвитку емпатії у студентів першого курсу відповідає професійним вимогам.

Кореляційний аналіз викриває також недостатнє усвідомлення студентами четвертого курсу необхідності розвитку професійно значущих якостей. Тут позначається й недостатній рівень формування практичних навичок у процесі навчання, й малий практичний досвід, й відсутність власної професійної практики. Отже, різниця із студентами першого курсу переважно полягає у більшому обсязі прослуханого навчального матеріалу із спеціалізованих дисциплін та первинних практичних навичок психологічної роботи, що й пояснює отримані результати.

Список використаних джерел

1. Вачков И. Профессиональные стереотипы: выдумка или реальность? /И.Вачков// Школьный психолог. – 2003. – №1.
2. Грузд Л.В. Ценностно-мотивационная сфера личности студентов-психологов /Л.В.Грузд// Психология XXI века. Тезисы конференции. – СПб., 2001. С. 118-119
3. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов /А.И.Донцов, А.И.Белокрылова// Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 24 – 32.
4. Кукосян О.Г. К вопросу о профессиональных качествах личности психолога-практика /О.Г.Кукосян// Психологические проблемы самореализации личности. Сборник научных трудов. – Краснодар. – 1997. – Выпуск 2. – С.3-10.
5. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография / А.В.Микляева, П.В.Румянцева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 8-47.

6. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта /И.Ю.Хамитова// Журнал практической психологии и психотерапии. – 2000. – №1.

The article deals with the comparative analysis of the professionally meaningful qualities of students who are attending the first and fourth year study in the discipline of “Psychology”.

Keywords: professional identity, professionally meaningful qualities, personality profile.

Отримано: 20.02.2012 р.

УДК 159.922.1:316.62

В.І.Безродний

ГЕНДЕРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПОЛІТИЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Наведені результати емпіричного дослідження гендерної специфіки політичної самосвідомості молоді. Встановлено, що існують достовірні відмінності між дівчатами та юнаками за деякими параметрами. Отримані дані свідчать про те, що приналежність до того чи іншого гендера впливає на рівень політичної самосвідомості молоді. Однак ми не можемо стверджувати, що рівень політичної самосвідомості у дівчат нижчий тільки тому, що вони є представницями жіночої статі.

Ключові слова: гендер, рівень політичної самосвідомості, мотивація досягнення мети, схильність до ризику .

Приводятся результаты эмпирического исследования гендерной специфики политического самосознания молодежи. Установлено, что существуют достоверные различия между девушками и юношами по некоторым параметрам. Полученные данные свидетельствуют о том, что принадлежность к тому или иному гендеру влияет на уровень политического самосознания молодежи. Однако мы не можем утверждать, что уровень политического самосознания у девушек ниже только потому, что они являются представительницами женского пола.

Ключевые слова: гендер, уровень политического самосознания, мотивация достижения цели, склонность к риску.

Актуальність теми визначається кількома критеріями:

По-перше, після недавніх політичних подій в Україні вивчення політичної думки, політичних поглядів та уподобань громадян

стало дуже важливою частиною роботи психологів. Адже ніхто не міг передбачити, що наше суспільство здатний перевернути і майже повністю змінити свідомість громадян один-єдиний політичний інцидент.

По-друге, цікавим є питання, чи впливає гендер на рівень політичної самосвідомості людини.

По-третє, молодь – одна з найбільш вразливих соціальних категорій не тільки в українському, а й в будь-якому іншому суспільстві. І не тому, що вона не захищена соціально, хоча і це дуже важливо, а тому, що на даному віковому етапі відбувається остаточне усвідомлення людиною того, ким вона є, які в неї пріоритети і цілі в житті. Звичайно, протягом життя вони відчуватимуть деякі зміни, але ніколи не зміняться повністю. Крім того, молодь – “резерв” суспільства, кадри, які будуватимуть конкретне суспільство, конкретну країну. Саме тому ця вікова категорія дуже цікавим і важливим об’єктом для вивчення.

База дослідження. У дослідженні брали участь дві групи по 30 осіб у кожній, розділені за статевою ознакою. Всі учасники дослідження є студентами Донецького національного університету. Вік учасників дослідження – від 20 до 30 років.

Об’єктом дослідження є політична самосвідомість, а **предметом** дослідження – гендерні детермінанти політичної самосвідомості молоді.

Основна ідея (гіпотеза) дослідження полягає в тому, що рівень політичної самосвідомості у дівчат нижчий, ніж у хлопців.

Метою дослідження була гендерна специфіка політичної самосвідомості молоді.

Політична самосвідомість – одне з найважливіших і основних понять політичної психології. Політична самосвідомість – це процес і результат вироблення відносно стійкої усвідомленої системи уявлень суб’єкта політичних відносин про самого себе в соціально-політичному плані, на основі якої суб’єкт будує свої взаємини з іншими суб’єктами та об’єктами як всередині соціально-політичної системи, так і за її межами [2].

У свою чергу гендер – одне з центральних і фундаментальних понять сучасного суспільства. Таким чином, гендер – це соціальне відношення, не біологічна стать, а репрезентація кожної індивідуальності в термінах специфічних соціальних відносин [1].

Щоб особистість почала політично самовизначатися, тобто формувати стійкі та осмислені політичні переконання, установки, ідеали, норми поведінки, формувати вміння спостерігати й усвідомлювати явища навколишнього життя, у неї повинна з’явитися хоча б елементарна зацікавленість і мінімум знань про політичну

діяльність. Від чого залежить низька або висока зацікавленість молоді політикою? На думку Г.В. Циганенко [3;5], однією з причин є існування певного набору соціально-психологічних особливостей, що відрізняє політично активну молодь від пасивної. З огляду на те, що неможливо точно визначити причини, через які людина починає або не починає цікавитися політикою, виникає необхідність у розробці певних методик, опитувальників тощо, що допомагали б у вирішенні цієї проблеми.

На нашу ж думку, поки це не буде зроблено, нам доведеться в кожному конкретному випадку, залежно від мети дослідження, виділяти певні характеристики, які тим чи іншим чином впливають на людину в сфері політики.

У нашій роботі ми спробуємо визначити рівень політичної самосвідомості студентської молоді та з'ясувати, чи залежить (і якщо залежить, то яким чином) цей рівень від гендерних особливостей опитуваних.

Як метод дослідження використовувався “Опитувальник вимірювання рівня політичної самосвідомості”, запропонований Г.В. Циганенко [4], який був складений на підставі тестів (Індивідуально-типологічний опитувальник (ІТО) Л. Собчик; FPI; MPI), опитувальник Т. Елерса “Рівень мотивації досягнення мети”; опитувальник Г. Шуберта “Тенденція до ризику”; статеворольовий опитувальник С. Бем (BSRI).

Щоб вивчити вплив гендера на самосвідомість і політичну самосвідомість молоді, ми порівняли результати юнаків та дівчат, отримані за всіма методиками, застосовуючи t-критерій Ст'юдента. У таблиці 1 представлено результати порівняльних досліджень за методикою “Опитувальник вимірювання рівня політичної самосвідомості” Г. В. Циганенко.

Таблиця 1

**Результати порівняльного дослідження за методикою
“Опитувальник вимірювання рівня політичної самосвідомості”
Г.В.Циганенко**

Показник	$M_1 \pm m$ Дівчата	$M_2 \pm m$ Юнаки	$p <$
Позиційна конкуренція	61,5±2,09	70,7±2,68	0,01
Політична конкуренція	48,3±1,76	50,8±2,34	–
Домінантна автономізація	32,8±1,03	35,6±1,23	0,05
Владне самоствердження	25,3±1,19	26,9±1,23	–
Прагматична раціоналізація	14,7±0,36	16,0±0,64	0,05
Нормативна непоступливість	12,1±2,67	11,3±2,49	–
Загальний бал	194,8±3,38	211,3±4,93	0,01

Нижче наведені результати досліджень за окремими шкалами.

I шкала. “Позиційна конкуренція”. Ця шкала вимірює усвідомлену потребу конкурувати з іншими в ділових і міжособистісних відносинах. Високі показники за цією шкалою вказують на те, що потреба в конкуренції, суперництві є усвідомленою, і людина здатна прикладати зусилля для досягнення своєї мети. Низькі показники свідчать, що така потреба відсутня, або носить неусвідомлений характер, і вона не є інтегрованою в когнітивну структуру особистості. Кількість балів, які може набрати випробуваний, лежать в діапазоні від 20 до 100. Таким чином, низькими будемо вважати показники від 20 до 50, середніми – від 51 до 80, високими – від 81 і вище. Результати відповідей у жінок коливалися від 44 до 84, тоді як у чоловіків – від 44 до 92.

Як видно з таблиці 1, рівень позиційної конкуренції опитаних чоловіків статистично достовірно вище, ніж жінок.

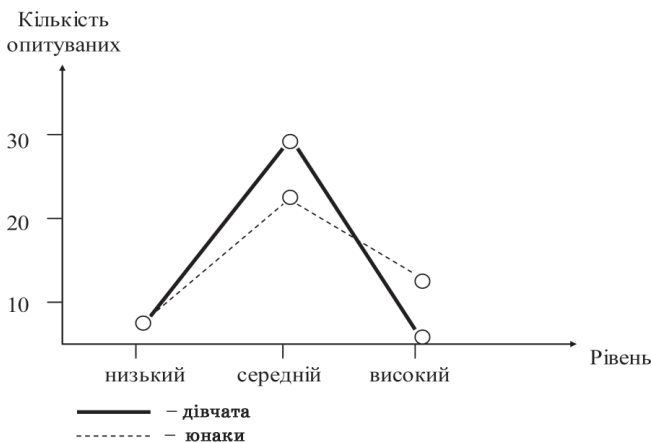


Рис. 1. “Позиційна конкуренція”

На рис. 1 можна побачити, так званий, “нормальний розподіл”, однак показники жінок є більш “екстремальними”. Лише чотири дівчини з опитаних мають низькі показники за даною шкалою, що свідчить про низьку потребу конкурувати; двадцять п’ять мають середні бали, і тільки одна – високі. Показники ж чоловіків розподілилися дещо інакше. Троє мають низькі показники, вісімнадцять – середні, і дев’ять – високі. Таким чином, ми можемо побачити, що серед чоловіків показник бажання конкуренції варіює більше, в цілому вони менш визначені. У той час, коли жінки є більш однотайними і зайняли свою нішу, чоловіки знаходяться в

пошуку. Це може свідчити про невизначеність ролі чоловіка на даному етапі соціального розвитку, або про зміну звичного образу чоловіка як активного і такого, який повинен завжди бажати першості.

II шкала. “Політична ідентифікація”. Дана шкала вимірює певні рефлексивні кроки до визначення своїх політичних уподобань, до виділення об’єктів зі світу політики. Високі бали за даною шкалою характерні для людини, у якої виражений мотиваційний компонент у сфері політики, який може вплинути на поведінковий. Бали від 15 до 75. Таким чином, від 15 до 35 – низький рівень, від 36 до 50 – середній, від 51 і вище – високий.

Різниця за цим показником статистично недостовірна (табл. 1).

Бали за даною шкалою розподілилися таким чином (рис.2). Серед жінок: низький рівень – дві, середній – чотирнадцять, високий – чотирнадцять. Серед чоловіків: низький – чотири, середній – дев’ять, високий – сімнадцять. Тобто більшість чоловіків все-таки прагнуть реалізуватися в політичній сфері, або, принаймні, якимось бути залученими до неї. На нашу думку, це пов’язано з тим, що чоловікам більш властиво самореалізовуватися таким чином, щоб ця самореалізація одночасно була прийнята і схвалена оточуючими. Для жінок це виявляється не таким важливим, хоча, враховуючи результат, отриманий нами, сучасні молоді жінки все більше хочуть саме такої реалізації.

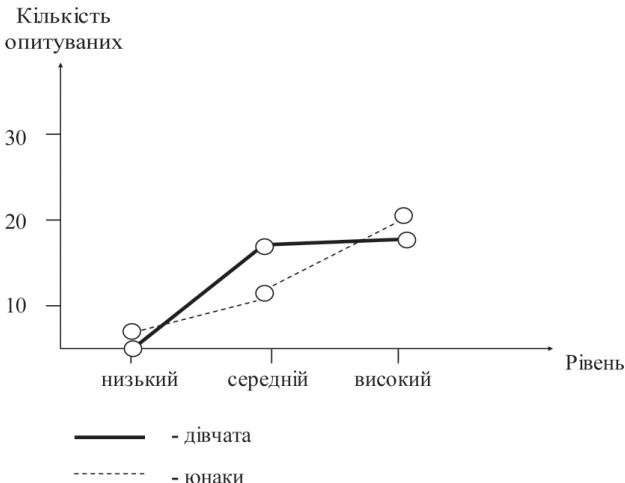


Рис. 2. “Політична ідентифікація”

III шкала. “Домінантна автономізація” – вимірює те, наскільки людина відчуває себе суб’єктом діяльності, а об’єктом впливу інших

людей. Високі показники за цією шкалою вказують на високий рівень самоповаги, результативності. Бали від 10 до 50. Отже, низькі від 10 до 20, середні – 21 – 35, високі – від 36 і вище.

За даною шкалою результати були такими: жінки – 32,8, чоловіків – 35,6. Тому показники жінок у середньому є низькими, чоловіків – середніми, що вказує на те, що чоловіки більшою мірою відчувають себе суб'єктами політичної діяльності, мають більш високий рівень самоповаги ($p < 0,05$). На нашу думку, це пояснюється наявністю стереотипів, які проголошують чоловіків “творцями” світу, а жінок пасивними спостерігачами, здатними лише успадковувати і підкорятися діям чоловіків. Таким чином, чоловіки дійсно більше відчувають себе суб'єктами політичної діяльності, ніж жінки.

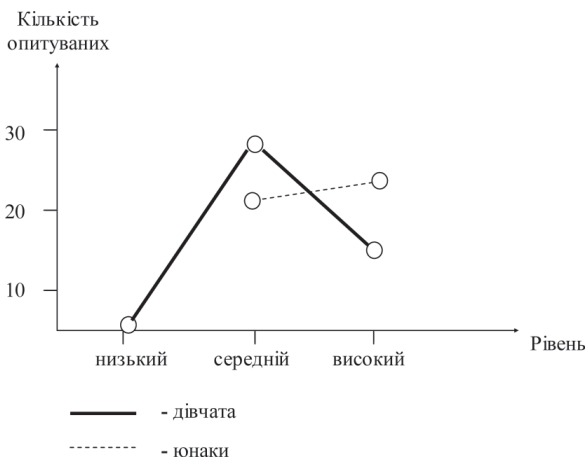


Рис. 3. “Домінантна автономізація”

Як видно з рис. 3, ми знову можемо спостерігати “нормальний” розподіл у жінок: низький бал – одна, середній – двадцять, високий – дев'ять. Серед чоловіків спостерігаємо тенденцію до підвищення балів: низькі – жодного, середні – тринадцять, високі – сімнадцять. Тобто можна побачити, що чоловіки мають високий рівень самоповаги і жодним чином не бажають бути об'єктом впливу будь-кого. Що ж стосується жінок, то вони, здебільшого, прагнуть знайти певну “золоту середину”: не підлаштовуватися до інших, але і не нести відповідальності. Тобто і в даній ситуації чоловіки залишаються “завойовниками” і господарями ситуації.

IV шкала. “Владне самоствердження”. Шкала описує ставлення до влади, керівництва, авторитету. Високі показники означають,

що людина усвідомлює свою потребу у владі, здатна визнавати її в своїх відносинах з іншими. Бали від 10 до 50. Отже, низьке, середнє і високе значення такі є ж, які для попередньої шкали.

Отримані результати були такими: жінки – 25,3, чоловіки – 26,9. Тобто, можна побачити, що за даною шкалою результати знаходяться на приблизно однаковому середньому рівні, однак у чоловіків середній результат все-таки, більш високий. Варто зазначити, що дана відмінність не є статистично значущою (табл. 1). Отож, можемо припустити, що зараз молодь просто не готова повністю взяти на себе владні повноваження. Можливо через те, що Україна зараз знаходиться на перехідному етапі, можливо через те, що молодь ще зайнята пошуками себе, навчанням тощо, але нам здається, що в даному питанні гендер не відіграє такої істотної ролі.

Як видно з рисунка 4, у жінок низьке значення – шість чоловік, середнє – двадцять три, високе – одна; чоловіки: низьке – сім, середнє – вісімнадцять, високе – п'ять. Ці дані, на нашу думку, свідчать про те, що молоді люди ще не зовсім готові до керівництва великою кількістю людей, або ж не досить усвідомлюють свою потребу у владі. Це можна пояснити не стільки впливом гендерних стереотипів або ролей, скільки віком опитаних. Ймовірно, що вони ще не до кінця визначилися з планами на майбутнє і своїми життєвими цілями, тому потреба у владі відійшла на другий план. Однак, оскільки будь-яка людина за певних життєвих обставин повертається до неї, то нам здається, що було б досить цікаво і корисно провести дослідження цих самих молодих людей через певний час (наприклад, через десять років), щоб побачити динаміку розвитку даного прагнення.

У шкала. “Прагматична раціоналізація”, яка описує віру людини у власні інтелектуальні здібності і їх домінуюче значення в житті. Високі показники за цією шкалою характерні для людей, які переконані, що здатні зрозуміти те, що відбувається як у їх власному житті, так і в житті суспільства. Значення коливаються в діапазоні від 5 до 25. Отже, низькими будемо вважати значення від 5 до 15, середніми – від 16 до 20, високими – вище 21.

Отримані дані показали, що прагматична раціоналізація жінок складає 14,7 балів, чоловіків – 16, тобто низька у жінок, і висока у чоловіків. Отож, ці результати свідчать про те, що досліджувані чоловіки більше впевнені в тому, що вони контролюють своє життя і можуть пояснити, що і чому в ньому відбувається. Що ж стосується жінок, то у них такої впевненості менше.

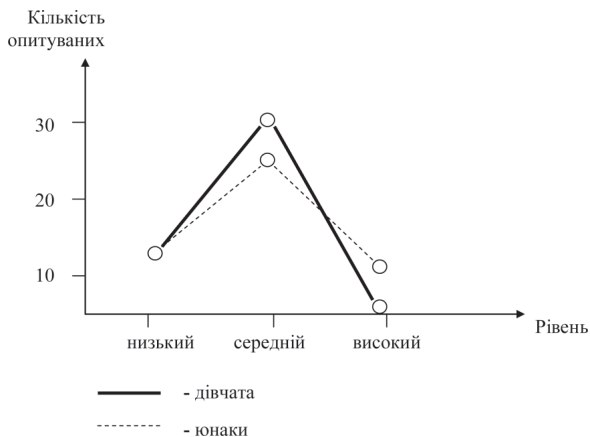


Рис. 4. “Владне самоствердження”

Як вже було сказано вище, дана шкала описує віру людини у власні інтелектуальні здібності та їх значення в житті. Таким чином, ми отримали наступні результати. Жінки: низькі бали – двадцять дві, середні – вісім, високі – жодної. Чоловіки: низькі – п’ятнадцять, середні – тринадцять, високі – два. Як бачимо, жінки взагалі не вірять в те, що можуть зрозуміти хоча б щось у сфері політики. Чоловіки ж в цілому теж мало в це вірять, але, принаймні, деякі з них можуть сказати, що вони розуміють як себе, так і те, що відбувається в суспільстві.

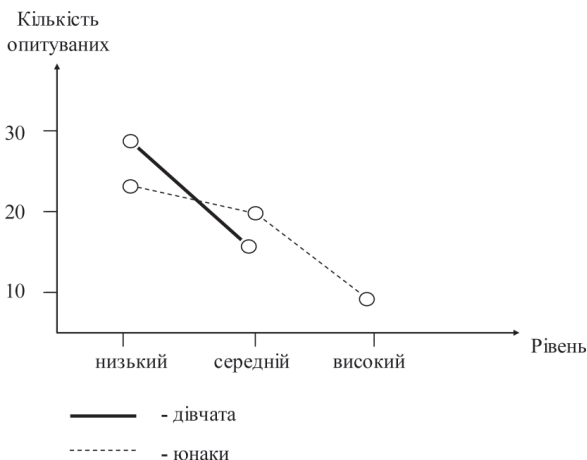


Рис. 5. “Прагматична раціоналізація”

VI шкала. “Нормативна непоступливість”. Шкала описує ставлення до творчості, спонтанності, поступливості, кооперації з іншими людьми. Високі бали означають відсутність прагнення до кооперації і яскраво виражену тенденцію до дотримання встановлених соціальних норм і правил. Низькі бали характерні для осіб, зорієнтованих на процес діяльності і менше на результат, для них характерним є творче ставлення до справи, яке часто заважає його завершенню. Бали від 5 до 25.

Дані за цією шкалою були такими: жінки – 12,1, чоловіки – 11,3, тобто високий і середній показники відповідно. Тут можна сказати, що і в чоловіків, і у жінок є приблизно однакова тенденція до недотримання соціальних норм і правил. Це свідчить про загальну незалежність від стереотипних оцінок серед молоді. Відмінності за цією шкалою між юнаками та дівчатами статистично недостовірні (табл. 1).

За цією шкалою і жінки (двадцять шість осіб), і чоловіки (двадцять дев'ять) показали, що вони більше зорієнтовані на процес діяльності, ніж на результат, а також, що вони є творчими особистостями. Високі бали, відсутність прагнення до кооперації і виражена тенденція до дотримання соціальних норм не відзначена в жодного з опитаних. Середні бали мали чотири жінки і один чоловік. Такі результати вказують на наявність перспективи у розвитку політичної культури населення, оскільки відсутність яскраво вираженого бажання відповідати стереотипам є свідченням гнучкого мислення та неупередженого ставлення до навколишнього середовища, що, в свою чергу, дозволяє розвивати якості, необхідні для успішної політичної самосвідомості.

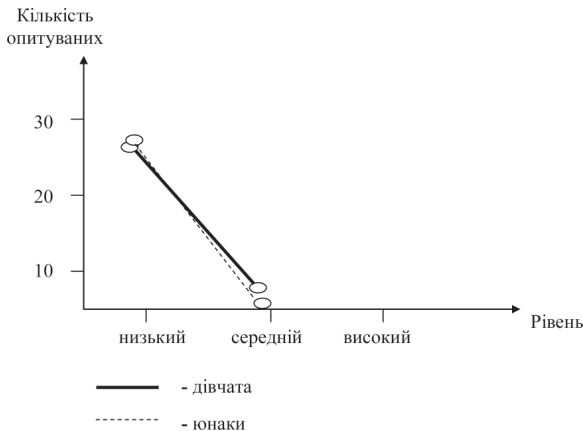


Рис. 6. “Нормативна непоступливість”

Загальний бал. Сумарні значення за даною шкалою знаходяться у межах від 65 до 325. Бали від 65 до 180 свідчать про низький рівень політичної самосвідомості, від 181 до 220 – про середній, від 221 і вище – про високий.

У нашому дослідженні ми отримали середній показник, як у жінок, так і у чоловіків. Загальний показник у жінок був нижчий (194,8), ніж у чоловіків (211,3). Отже, ми визначили, що політична самосвідомість сучасної студентської молоді перебуває на середньому рівні. Таким чином, можливість підвищити його до високого є більшою, ніж якби він перебував на низькому рівні. У цьому випадку необхідно правильно підібрати заходи, які сприятимуть підвищенню даного рівня.

Звичайно, найважливішим для нас в даному дослідженні було визначити, чи дійсно рівень політичної самосвідомості чоловіків є статистично достовірно вищим, ніж у жінок. Вирахувавши t -емпіричне (2,76), ми визначили, що це значення більше табличного для рівня значимості 0,01 і справді є статистично значущим (табл.1). Отже, рівень політичної самосвідомості чоловіків є статистично достовірно вищим, ніж в опитаних жінок.

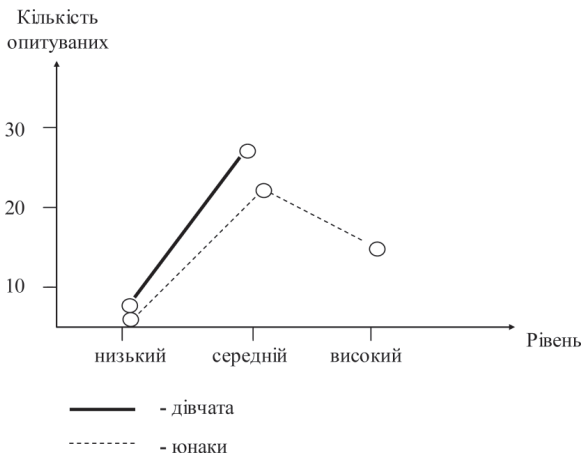


Рис. 7. Загальний показник політичної самосвідомості

Що ж стосується розподілу загального бала, який, власне, і показує рівень політичної самосвідомості, то тут маємо такі результати: жінки – низький рівень – чотири, середній – двадцять шість, з високим рівнем – жодної; чоловіки – низький – два, середній – сімнадцять, високий – одинадцять.

У процесі обробки результатів ми помітили цікаву закономірність, яка полягає в тому, що показники чоловіків майже за кожною шкалою були більш варіативними, тобто мали місце як зовсім низькі, так і дуже високі бали, тоді як показники жінок перебували на приблизно однаковому рівні.

Вочевидь, висновок про більш високий рівень політичної самосвідомості чоловіків може бути підтверджений і вищим рівнем мотивації досягнення мети, а також більшою схильністю до ризику останніх (табл. 2).

Таблиця 2

**Результати порівняльного дослідження за опитувальниками
Т. Елерса і Г. Шуберта**

Показник	$M_1 \pm m$ Дівчата	$M_2 \pm m$ Юнаки	$P <$
Рівень мотивації досягнення мети	14,9±0,77	18,0±0,73	0,05
Тенденція до ризику	-11,5±2,68	2,3±2,96	0,001

Для того, щоб встановити наявність достовірного кореляційного зв'язку між рівнем політичної самосвідомості молоді та показниками за методикою С. Бем "Фемінність-маскуліність", ми використовували коефіцієнт кореляції Пірсона.

Внаслідок того, що отримані нами коефіцієнти кореляції перевищує табличні значення для рівня значущості 0,05, можна говорити про наявність позитивного достовірного кореляційного зв'язку між рівнем політичної самосвідомості і показниками опитувальника С. Бем BSRI у дівчат, і про наявність негативного достовірного кореляційного зв'язку в юнаків.

Таблиця 3

Значущі кореляційні зв'язки

Кореляційні пари	Коефіцієнт кореляції	
	Дівчата	Юнаки
Політична самосвідомість – фемінність-маскуліність	0,63*	-0,54*

На підставі отриманих результатів кореляційного дослідження ми можемо стверджувати, що рівень політичної самосвідомості пов'язаний з показниками "фемінності-маскуліності". Слід зазначити, що у дівчат цей зв'язок позитивний, тобто чим вищі показники дівчат за опитувальником С. Бем "Маскуліність-фемінність", тим вищий у них рівень політичної самосвідомості. У юнаків можна спостерігати негативний кореляційний зв'язок. Тобто, чим нижчі показники юнаків за опитувальником С. Бем

“Маскулінність-фемінність”, тим вищий у них рівень політичної самосвідомості.

Проаналізувавши результати всіх проведених нами досліджень, можна побачити, що існують достовірні відмінності між дівчатами та юнаками за такими показниками: загальний рівень політичної самосвідомості, за шкалою “Позиційна конкуренція”, за шкалою “Домінантна автономізація”, за шкалою “Прагматична раціоналізація”, за рівнем мотивації досягнення мети й успіху, за ступенем тенденції до ризику.

На підставі результатів кореляційного дослідження ми можемо припустити, що рівень політичної самосвідомості вищий у юнаків, які демонструють виражену маскулінність, і у дівчат, які демонструють виражену фемінність.

Отримані нами дані свідчать про те, що приналежність до того чи іншого гендера впливає на рівень політичної самосвідомості молоді. Однак ми не можемо стверджувати, що рівень політичної самосвідомості у дівчат нижчий тільки тому, що вони є представницями жіночої статі. Скоріше, можна висунути таке припущення: рівень політичної самосвідомості вищий у тих юнаків і дівчат, які обирають і вважають привабливими характеристики, властиві своєму гендеру. Тобто, в тих юнаків та дівчат, які адекватно сприймають свій гендер і комфортно відчують себе в його рамках.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П.Ильин. – СПб, 2002. – 500 с.
2. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии / Д.В.Ольшанский. – Из-во “Деловая книга”, 2001. – 495 с.
3. Циганенко Г. В. Соціально-психологічні механізми політико-ідеологічного самовизначення молоді : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2005.
4. Циганенко Г.В. Питальник вимірювання рівня політико-ідеологічного самовизначення” /Г.В.Циганенко // Проблеми заг. та пед. психології. Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. V. – Ч. 5. – К., 2003. – С.294–298.
5. Циганенко Г. В. Партійна ідентифікації та електоральна поведінка /Г.В.Циганенко// Соціальна психологія. – 2004. – №2(4). – С.61–70.

Results over of empiric research of gender specific of political consciousness of young people are brought. It is set that reliable distinctions

are between girls and boys on some parameters. The obtained data testify that belonging to a particular gender affects the level of political consciousness of young people. However we can not say that the level of political consciousness among girls below only because they are female.

Keywords: gender, level of political consciousness, motivation to achieve goals, propensity to the risk.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.942

С.О.Біда

Базові емоції: поняття та види

Розробка питання базових емоцій дозволяє пояснити організацію емоційної сфери особистості. Базові емоції розуміються як свідомо-підсвідомі реакції, корені яких криються у вроджених механізмах психіки, розвинутих як адаптаційні схеми відповіді на зміни суб'єктивного або об'єктивного характеру. Різні теорії по-різному тлумачать співвіднесеність апарату базової емоції та свідомості і підсвідомості, по-різному розуміють зв'язки між емоціями та розумовими процесами і вольовою сферою. В результаті виділення базової емоції як такої, її розуміння та її варіації дуже різняться у окремих авторів.

Ключові слова: базова емоція, когнітивні процеси, оцінка, свідомість, підсвідомість, експресія, мімічні прояви.

Разработка вопроса о базовых (базальных) эмоциях позволяет объяснить организацию эмоциональной сферы личности. Базовые эмоции понимаются как сознательно-бессознательные реакции, истоки которых кроются во врожденных механизмах психики, развившихся как адаптационные схемы ответа на изменения субъективного или объективного характера. Разные теории по-разному толкуют соотношенность аппарата базовых эмоций и сознания и бессознательного, по-разному понимают связи между эмоциями и мыслительными процессами и волевой сферой, из-за чего выделение базовой эмоции как таковой, ее понимание и ее вариации очень отличаются у разных авторов.

Ключевые слова: базовая эмоция, когнитивные процессы, оценка, сознание, бессознательное, экспрессия, мимические проявления.

Більшість існуючих теорій-класифікацій емоцій розділяє емоції на два класи: базові та похідні, або первинні та вторинні. Базові емоції розглядаються як початкова ланка в організації емоційної сфери психіки та елементарний рівень вищої нервової діяльності

людини. Однак, оскільки всі теорії викладають переважно теоретичні тези, не перевірені емпірично, в науці продовжується дискусія про види, структуру, організацію та прояви базових і похідних емоцій. Крім того, ставиться під сумнів сама можливість такого розподілу, адже між усіма запропонованими сьгодні теоріями немає однозначної узгодженості, перш за все, через імпліцитно подані факти та розрізнену термінологію [13, с. 15]. Розробка питання базових емоцій бачиться нами як першочергова для психологічної науки, бо саме від них або через їх посередництво, як передбачається, мають бути виявлені та розкриті інші емоційні явища (похідні емоції, емоційні стани, емоційні розлади і таке інше). А також, оскільки емоції залучені до інших психічних процесів, важливо з'ясувати, як саме емоції керують психікою (чи навпаки).

Емоція як психофізіологічний процес забезпечується лише однією даністю – функціональними системами організму людини. Для того, щоб надати непорушне фундаментальне двостороннє (і психологічне, і фізіологічне) пояснення базових емоцій, теорії емоцій пропонують два підходи до пояснення їх природи: психологічний та біологічний, відповідно до яких пропонується розрізняти або психологічно базові, або біологічно базові емоції.

Психологічно базові емоції вважаються первинними далі неподільними психічними механізмами, основою для будь-яких інших емоційних явищ. Психологічний підхід є історично першим (Ч. Дарвін, У. Мак-Дуголл та ін.). Його сутність полягала у визначенні певних елементарних емоційних реакцій як базових, а інших – як похідних або вторинних. У. Мак-Дуголл вважав, що регуляторну функцію діяльності людини виконують інстинкти, спонукальна сила яких ховається в емоціях [7, с. 31]. Інакше кажучи, емоції зводилися до інстинктів. Більшість дослідників емоцій (К. Ізард, Р. Плутчик, П. Екман, С. Томкінс та ін.) розвивали положення про базові емоції з точки зору еволюційної теорії Ч. Дарвіна, вважаючи їх первинними адаптаційними механізмами, які розвинулися у психіці з ходом історії, і, виходячи з цього, основою для формування більш складних механізмів для забезпечення інших вищих психічних функцій.

Біологічно базовими називаються ті емоції, які утворюються за допомогою механізмів, що виникли у ході еволюції. Біологічно базові емоції покликані вирішити головні проблеми виживання. Вони так само розглядаються як адаптаційні механізми, проте також як самостійні психічні утворення, не залежні від будь-яких інших. Базові емоції – це окремий вид психічної діяльності, який, як вважається, є вродженим. Кожна емоція відповідає певному

психічному механізму [14, с. 4]. Таку точку зору розділяють Я. Панксепп, І. Роузман, В. Майєр. Зараз, однак, за думкою Р. Райзенцайна, до біологічного підходу починають залучатися дослідники психологічного (наприклад, П. Екман).

Порівнюючи обидва підходи, легко помітити, що, не дивлячись на розбіжності у поглядах на підґрунтя для виникнення емоцій, вони сходяться в головному і мають, принаймні, одне спільне положення: базові емоції вважаються первинним продуктом психічної діяльності для виникнення інших (вторинних) емоційних явищ. Необхідно узгодити існуючі теорії, сформулювавши однозначні теоретичні тези щодо кількості, функцій та структури базових емоцій, задля подальшої їх перевірки емпіричними методами.

Мета дослідження. Запропонована стаття має за мету, наскільки можливо, дати оцінку існуючій дискусії в науці про емоції: дати визначення “базової емоції”; назвати кількість базових емоцій; окреслити їх прояви. Ми не прагнули розкрити структуру базової емоції та механізми її трансформації у похідні емоції, адже будь-які заяви з цього приводу вимагають чітко організованого психофізіологічного експерименту.

В дискусії про емоції склалося дві позиції, які займали дослідники. Представники першої позиції (В. Вундт, Дж. Уотсон, Г. Ланге, У. Джемс, Д. Рапапорт, У. Кеннон, П. Анохін, П. Сімонов та ін.) намагалися розкрити природу емоцій “зсередины”, висуваючи різні теорії про організацію психічної діяльності людини. Для пояснення своїх теорій вони використовували гіпотези про взаємозв’язки між психічними утвореннями, часто даючи цілком протилежні визначеннями емоційних явищ. Отже, як вважалося, виходячи з теоретичних засновок, можна буде пояснити структуру емоційної сфери особистості та показати взаємозв’язки між її складовими. Результати експериментів, які підтвердили б такі уявлення, мали прийти на зміну філософській полеміці.

Представники другої позиції (Ч. Дарвін, К. Ізард, С. Томкінс, П. Екман та ін.), посилаючись на вже існуючі теорії, запропонували досліджувати емоції як вони є. Реальні емоційні явища, які всі можуть спостерігати, та їх експресивні прояви стали об’єктом наукового дослідження. Так висунуто гіпотезу про елементарні та комплексні емоційні явища (тобто базові та похідні емоції), яка зараз активно обговорюється у західній психології. З розвитком нейропсихології (О. Лурія, О. Хомська та ін.) з’являється можливість розкриття механізмів, які відтворюють нейрорегуляційні зв’язки та психофізіологічні субстрати для виникнення,

розвитку та прояву емоцій та їх взаємовпливів з іншими психічними процесами.

Той стан, у якому перебуває психологія емоцій, був би неможливим без пошуку з обох позицій, так як і без уявлень про психологічно або біологічно базові емоції. Зустріч існуючих точок зору дозволяє, наскільки це можливо у світлі наявних відомостей про психічне, розкрити зміст концепту “базові емоції”.

Теорія афектів С. Томкінса та психоеволюційна теорія емоцій Р. Плутчика надихали дослідників до звуження пошукового діапазону і зосередження на базових емоціях [11, с. 552]. Виділяючи різні базові емоції, Томкінс та Плутчик, незалежно один від одного, пропонували такими вважати біологічно примітивні емоційні структури, які слугували для пристосування [тварин] задля виживання і вважалися надалі неподільними (дискретними). Так, Плутчик визначає емоцію як генетично визначену реакцію організму, пов’язану з пристосуванням і закріплену на біологічному рівні [4, с. 69]. Теоретичні засади Томкінса та Плутчика не були сприйняті у повному обсязі, однак вони спонукали до пошуку К. Ізарда, Р. Левенсона, П. Екмана та ін. Нові прикладні дослідження емоцій повністю спростували попередні положення про те, що емоції є лише продуктом соціалізації, нерозривно пов’язаним з культурним середовищем. Особлива роль у визначенні базових емоцій як вікна до емоційного світу особистості відтепер приділялася вираженню емоцій, зокрема мімічним. Кожній базовій емоції відводиться певний семіотичний емоційний субстрат, який підкріплюється чіткими фізіологічними показниками та особливими мімічними проявами на обличчі, а іноді також проявами жестовими та тактичними (пантомімічними).

Така передбачуваність емоцій відповідає тезі Ч. Дарвіна про універсальність виразів обличчя, яка була висловлена ще у ХІХ ст. і яку він підкріплює неоскарженими аргументами: новонароджені вже володіють певною (хоч і досить бідною) мімічною експресією; більшість емоцій людини не знаходяться під її контролем упродовж всього життя; особи різного віку та різних рас, а також сліпонароджені та видючі особи виражають емоції однаково [3, с. 331-332].

Положення, висунуті Ч. Дарвіном, були підтверджені новітніми дослідженнями. П. Екман довів, що вираження емоцій не залежить від національної приналежності (існують, однак, незначні відмінності, які є продуктом впливу виховання та культурного середовища) [10, с. 46]. Тих же результатів досягли інші дослідники (К. Ізард, К. і Е. Хайдер, І. Ейбл-Ейбесфельдт). Універсальність мімічних виразів обличчя підтверджують також незалежні

дослідження П. Екмана та шведського анатома К.-Г. Хьортсо, які дали ідентичні результати [10, с. 55].

З огляду на це, ознаки базової емоції, які називає К. Ізард, цілком повноправні: особливості переживання та вираження емоцій є вродженими, панкультурними та універсальними [4, с. 69]. Питання про вроджений характер базових емоцій було порушено ще Ч. Дарвіном. Представники еволюційної психології наполягають на виключній значущості природного добору у філогенезі емоцій. Емоції у тому вигляду, в якому ми їх переживаємо зараз, склалися з повторюваних адаптаційних ситуацій, в які потрапляли люди і які вони були вимушені вирішувати задля виживання та продовження роду [15, с. 408]. Думку про вродженість механізмів емоцій висловлював також І. Сеченов. Дискусія щодо думки про еволюційну природу емоцій залишається відкритою, проте теза про їх вродженість не викликає сумнівів.

Механізми реалізації емоцій досі залишаються загадкою, не дивлячись на те, що за допомогою методу функціональної магнітно-резонансної томографії реєструються активні ділянки мозку під час переживання емоцій. Однак можна науково засвідчити лише мозкову активність та емоційні відповіді, а не початкову стадію виникнення емоцій [9, с. 39]. Крім того, мімічні вирази базових емоцій тривають від долі секунди до 3 сек. (максимум 5-10 сек.), що значно ускладнює дослідження й іноді уможливорює експеримент лише із залученням відповідної апаратури [10, с. 32].

Провівши дослідження емоцій та центральної нервової системи (ЦНС), П. Екман констатує, що емоції не можуть відбуватися без участі структур ЦНС та її керування психічними процесами, адже кожна базова емоція має відмінні риси не лише у виразних засобах, а й залучена до когнітивних процесів, уявлення, пам'яті. До таких же висновків прийшов О. Лурія у своїх дослідженнях. П. Екман висловлює думку про те, що для кожної базової емоції має бути віднайдений окремий (психо)фізіологічний механізм, який не був би залучений до інших проявів розумової діяльності [12, с. 18]. Ця заява має бути ще одним підтвердженням на користь універсальності емоцій.

Як було зазначено вище, базові емоції дуже швидкоплинні. Іноді вони відбуваються так швидко, що не усвідомлюються людиною. Точніше було б сказати, що в природі емоцій взагалі багато несвідомого. Тож тут доцільно згадати психоаналітичну концепцію емоцій, згідно з якою емоції є головним регулятором діяльності особистості. Джерела емоцій мають міститися в біологічних функціях людини [7, с. 33]. Така точка зору, хоч і здалеку,

переключається з теорією біологічно базових емоцій: емоції становлять собою вроджені форми психічної активності, які через посередництво свідомості чи підсвідомості здійснюють мотивуючий вплив на особистість. Хоча фрейдисти, як і сам З. Фрейд, були дуже непослідовні у своїх наукових поглядах і положення психоаналізу постійно ставляться під сумнів, не можна відкидати можливості безпосереднього впливу підсвідомості на емоційну сферу людини. Людина не замислюється над своїми емоціями щосекунди, не керує виразом свого обличчя щоразу, коли воно змінюється, і не може повністю усвідомлювати ситуацію у стресових та афективних станах, до яких залучені і базові емоції.

Д. Рапапорт, даючи критичний огляд здобутків психоаналізу, зазначив, що сприйняті іззовні образи ініціюють несвідомий процес, який в разі конфліктності внутрішніх уявлень (судження, інстинкти, мотиви) через активізацію інстинктивної енергії виражається у недовільну активність: емоційну експресію, емоційні переживання [4, с.43].

Давно відомо, що за мімікою, жестами та положенням тіла можна визначити, що людина відчуває у даний момент та чи щира вона у своїх словах та діях. Вчення про невербальні комунікації (В. Біркенбіл, А. Піз, Г. Вілсон, К. Мак-Клафлін, В. Лабунська, А. Бірах та ін.) розкриває справжні наміри особи, які вона намагається приховати: можна обманювати або приховувати свої почуття на словах, але тіло та обличчя не обманює. П. Екман, вивчаючи мімічні прояви базових емоцій та обману, наполягає на тому, що існують вирази обличчя свідомі та неконтрольовані. Навіть коли людина намагається приховати свої думки, свій настрій, з мімічними та пантомімічними сигналами можна констатувати, що людина лише вдає це. Навіть “найпрофесійніша” гра приблизно через 20 хв. втрачає свою силу. Мімічні прояви емоцій, які виникають спонтанно (особливо, якщо певні події чи думки застають людину зненацька), без осмислення, свідчать лише на користь підсвідомості. Ймовірно, емоції – це та сама “інстинктивна енергія”, про яку пише Д. Рапапорт. Цікаво, наприклад, що в дослідженнях П. Екмана було виявлено нездатність деяких людей розрізняти емоції “страху” та “здивування” [10, с. 48], а у психоаналітичній теорії досі ведуться спори про розмежування емоцій “сорому” та “провини”.

Розрізнення окремих емоцій дозволяє виділити певні базові емоції, які мають володіти далі неподільними ознаками. За Р. Немовим, емоції – це елементарні переживання, які виникають під час вдоволення актуальних потреб [6, с. 573]. Отже, всупереч

положенню про дискретність, до концепту емоцій залучаються інші ментальні процеси. Перш за все, маються на увазі мотиваційні механізми, оцінні судження, поведінкові реакції. На афективно-когнітивній структурі емоцій наполягають більшість дослідників (П. Екман, К. Ізард, Я. Рейковський, А. Леонтьев та ін.), підкреслюючи зв'язок емоцій із сприйняттям, мисленням, поведінкою, іншими когнітивними процесами.

Сьогодні емоції визначаються як психічне утворення, вище за рефлексу та інстинкти. Останні – автоматичні відповіді на подразники, які спрямовують і фізіологічну, і психічну активність, однак поведінкові відповіді, викликані ними, становлять собою непорушну істину і не ставляться під сумнів, тобто не потребують оцінки – виконуються несвідомо, тоді як емоція супроводжується оцінними судженнями. Хоча емоції і можна розглядати як вроджені механізми несвідомої регуляції поведінки, розвинені у ході еволюції, вони тісно переплетені з когнітивними процесами. Емоції виконують подвійну функцію: з одного боку, вони є мотивуючим компонентом пізнавальної діяльності, з іншого боку, – її регулюючим компонентом [8, с. 329]. В рамках єдиної концепції емоцій та свідомості Ю. Александров розмежовує ці поняття, відносячи емоції до низькодиференційованих систем, а свідомість – до високодиференційованих. У той же час він наполягає на їх тісному взаємозв'язку, вказуючи на суб'єктивний оцінний зміст емоції, який впливає на свідомість [1, с. 14].

Характеризуючи дослідження про вплив емоцій на когнітивні процеси, Я. Рейковський зазначає, що сприйняття супроводжується емоційним процесом [7, с. 179-212]. Емоції слугують джерелом оцінки і впливають на формування перцептивного образу. Характер емоції дає підстави для закріплення образу або прагнення його витіснити із пам'яті (можливий інший варіант: закріплення у свідомості або витіснення до підсвідомості). У будь-якому випадку формується уявлення про цей образ, яке може поширюватися на подібні явища. Інтелектуальні процеси виявляються активованими емоціями, при чому емоції активують асоціативні процеси, які співвідносять існуючий досвід, безпосередній досвід переживання емоцій та складають “прогноз” можливих вражень і реакцій.

За К. Ізардом, когнітивні процеси самі собою сприяють виникненню емоцій. З-поміж інших, Ізард виділяє такі когнітивні фактори: оцінка, атрибуція, пам'ять, антиципація [4, с. 59]. Оцінка та інші зазначені розумові процеси не можуть бути цілком відмежовані від емоцій, хоча положення про дискретність емоцій і суперечить тому: саме ці ознаки і розкривають сутність базових

емоцій, відокремлюючи їх тим самим від таких примітивних реакцій, як рефлексії чи інстинкти. (Однак це не означає, що пізнавальні процеси цілком не можливі без емоційного фону.) Базова емоція – це певного роду переживання, яке супроводжує оцінні судження. Ці судження складаються як із підсвідомих знань, отриманих з генетичною інформацією і фактів та переживань, витіснених до підсвідомості, так і з досвіду, отриманого в онтогенезі або від народження (це реєстри пам'яті, параметри перцепції та перцептивні образи, переважання окремої чи декількох модальностей сприйняття, рівень інтелекту та ерудиції, сила уяви, такі особистісні риси, як оптимізм та песимізм та ін.). На якість оцінки та швидкість її генерації впливатимуть індивідуальні особливості особистості (емоційність та величина емоційного порогу, адаптивність, вразливість і т. д.).

Особливу увагу приділяє оцінці і П. Екман. Він також вважає, що однією з головних причин виникнення емоцій є оцінне судження, називаючи його механізмом автоматичної оцінки [9, с. 60]. Такі автоматичні оцінювачі – стійкі ментальні утворення, доведені до рефлексивного рівня. Вони дозволяють отримати [емоційний] відгук на подразник практично одразу. Інакше кажучи, емоція – це переживання, яке охоплює людину в конкретну мить по відношенню до чогось чи до когось. Тобто емоція виражає суб'єктивне відношення людини до чогось через переживання. І, як відмічає Є. Ільїн, експресія (невербальні та вербальні прояви) слугує лише засобом вираження через емоції суб'єктивного відношення [5, с. 49].

Конкретна базова емоція, що може проявлятися лише певним чином має чітку форму (експресивні прояви та фізіологічні процеси) і залежить від свого змісту. Але її зміст – це не фіксований відчутний атрибут, це – семантичний концепт, виражений рядом розумових образів через синонімічні терміни живої мови. Хоча когнітивна лінгвістика, спираючись на дані психології про виключну варіативність емоцій людини, не визнає можливості однозначної трактовки концепту базових емоцій, перш за все, через те, що мовні символи на позначення емоцій доводиться пояснювати тими ж символами [2, с. 15], будь-який інший підхід до його пояснення нелогічний і зводиться до порожньої полеміки. Хоча ця точка зору дуже наглядно викриває термінологічний конфлікт не лише лінгвістики, а й психології: інтерпретації та узагальненню знань заважає саме різниця у термінах, котрим кожний дослідник надає свого змісту. Всеж зміст мовного концепту як семіотична ознака окремої базової емоції – єдина можливість для розрізнення базових емоцій, який би великий набір слів одного семантичного ряду не

був використаний для пояснення, адже оперування уявними образами значною мірою забезпечується мовними засобами. Це лише підтверджує зв'язок між емоціями та розумовими процесами.

Факти реального життя (події, явища фізичного життя; суб'єктивні відчуття, переживання, уявлення, фантазії особи) є тим самим змістом емоції, який виражається у певній формі. Зміст емоції безкінечно варіативний, тоді як її форма чітко визначена. Під змістом емоції слід розуміти також і символи та вияви підсвідомості, які проявляються під впливом спогадів, нагадувань, афектів, стресів і т. д. Отже, базова емоція – це окремий особливий тип емоційного реагування, експліцитний за формою, імпліцитний за змістом.

Як і будь-який інший прояв емоційного реагування, емоція володіє набором певних характеристик, з огляду на всі її взаємозв'язки та взаємовпливи. О. Хомська виділяє такі характеристики: якість, знак, інтенсивність, тривалість, реактивність, ступінь усвідомлення, ступінь контролю [8, с. 331]. Якість емоції, тобто її зв'язок з потребами, ставиться під сумнів іншими дослідниками. Також сумнівним здається довільність емоцій, враховуючи значною мірою підсвідомий (тобто недовільний, мимовільний) характер емоції. Довільність є ознакою вольової сфери особистості, тоді як для емоційної сфери властива переважно мимовільність. Це протиставлення лише підкреслює комплексність природи емоції: вони здійснюють мотивуючу дію, тим самим скеровуючи волю людини. Зворотний зв'язок, однак, відтворити набагато важче.

П. Екман називає такі характеристики базових емоцій: автоматична оцінка (точніше, автоматична самооцінка, як зазначають О. Хомська, Є. Ільїн), швидке виникнення, коротка тривалість, мимовільність, відмінна психологія, узагальнення минулого емоційного досвіду, наявність у інших приматів [12, с. 18]. Ці характеристики були виділені з урахуванням головного положення про базові емоції – наявності мімічного прояву. Класифікація базових емоцій, яку пропонують Р. Плутчик, К. Ізард, П. Екман, ґрунтується саме на експресивному характері.

Існуючі класифікації дуже різняться між собою. П. Сімонов та Б. Додонов класифікували емоції, керуючись їх зв'язком з потребами. На потребах та мотивації наполягає В. Вілюнас у своєму поділі емоцій на ведучі та ситуативні. П. Екман пропонує розрізняти базові емоції та інші похідні емоції, виділяючи базові емоції на підставі мімічних проявів.

Дискусія навколо класифікації емоцій продовжується, так само як і щодо кількості базових емоцій [13, с. 316]. У. Джемс, виходячи

з тілесних змін при переживанні емоцій, розрізняв страх, печаль, любов, гнів. Пов'язуючи емоції з інстинктами, У. Мак-Дуголл називав гнів, відразу, ейфорію, страх, покірність, ніжність, здивування. Дж. Уотсон виділяв страх, любов та гнів. З позиції відношення до поведінки, М. Арнольд подає такі базові емоції: гнів, відраз, сум, сміливість, бажання, відчай, страх, ненависть, надія, любов, печаль. К. Ізард відносить до своєї теорії диференційних емоцій радість, горе (страждання), страх, гнів, інтерес, відразу, презирство, здивування, сором, провину. Р. Плутчик бачить біологічно зумовленими базовими емоціями гнів, страх, схвалення, відразу, радість, печаль, очікування, здивування, пов'язаними з поведінкою. Дж. Грей називає гнів, тривогу, радість, а Я. Панксепп – гнів, передчуття, страх, паніку як базові емоції. С. Томкінс виділяє гнів, інтерес, відразу, презирство, страх, радість, сором, здивування та горе (страждання). П. Екман базовими емоціями вважає радість, печаль, гнів, страх, здивування та відразу.

Ми схилиємося до позиції, зайнятої К. Ізардом та П. Екманом, відносно того, що базова емоція повинна мати обов'язковий експресивний еквівалент, адже таку умову нам ставить саме життя: базові емоції проявляються як самостійні утворення, залучаються до інших, вищих, більш складних, емоційних процесів, дозволяють діагностувати самопочуття та відчуття людини у даний момент, а також залишають свій відбиток на обличчі при довготривалому емоційному переживанні, а також з віком. Однак сам К. Ізард визнає, що деякі зазначені ним емоції не володіють такою ознакою. Є. Ільїн справедливо відзначає, що базова емоція повинна мати глибоке філогенетичне коріння, тобто бути як у людини, так і у тварин [5, с. 137], що співпадає з характеристиками, визначеними П. Екманом. Навряд чи можна вважати базовими емоціями інтерес, сором та провину, які ближчі до почуттів. Ураховуючи все вищесказане, найбільш адекватною та вдалою класифікацією базових емоцій вбачається класифікація П. Екмана.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що базові емоції – це елементарний рівень емоційної сфери особистості, тим не менш, значно вищий за такі типи емоційного реагування, як відчуття та емоційний тон. Базова емоція – психічна структура, не зведена до простіших форм або до одного механізму психіки; вона є утворення комплексне, що включає елементи емоційної та вольової сфери, розкриває взаємозв'язки з системами потреб і мотивацій, впливає на розумові, зокрема, когнітивні процеси.

Отже, базова емоція – це психофізіологічний стан, що (а) виникає як спеціалізована безумовна реакція, (б) відображає

суб'єктивне переживання, підкріплене оцінкою, (в) мотивує, регулює та направляє поведінку особистості та (г) має чіткі прояви на фізіологічному рівні (вегетативні зміни) та в експресії (короткочасні мімічні прояви, мімічні маски, пантомімічні прояви). Суб'єктивність базової емоції означає інтимність переживання, однак її смисл підводиться під окремий семіотичний концепт, що дозволяє нам сигналізувати про свої почуття та аналізувати почуття інших осіб. За класифікацією П. Екмана, розрізняють шість базових емоцій: радість, здивування, печаль, страх, гнів, відраза. Можливо, усе багатство людської міміки і не можна підводити лише під ці емоції, необхідні подальші дослідження. На обличчі людини налічується близько ста мімічних м'язів, координована робота певної комбінації з яких дозволяє відображати найрізноманітніші емоції. Однак сьогодні ми можемо диференціювати базові емоції у тому числі і переважно за мімічними ознаками, а дослідження, пов'язані з мімікою, так чи інакше будуть стосуватися базових емоцій. У дослідженнях інших емоційних явищ, під час яких можна спостерігати мімічні експресії, також слід враховувати прямий чи опосередкований вплив базових емоцій.

Пояснити емоції намагаються за допомогою теорій, що підкреслюють їх первісно психічні або біологічні корені, наполягають на їх свідомому або несвідомому характері. Усі теорії, які покликані розкрити сутність емоцій, пояснити їх виникнення та описати чуттєву сторону життя людини, разом надають можливість шляхом підтвердження або спростування одна одної оперувати отриманими знаннями і продовжувати пошук у цій галузі, щоб розкрити механізми виникнення та трансформації базових емоцій, пояснити їхню виключну значущість та описати усі їхні ймовірні прояви (психічні, вегетативні, психомоторні).

Список використаних джерел

1. Александров Ю. И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка /Ю.И.Александров // Первая Российская конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов; Казань, 9-12 октября 2004 года. – Казань: КГУ, 2004. – С. 14-15.
2. Винарская Е. Н. К проблеме базовых эмоциональных концептов /Е.Н.Винарская// Вестник ВГУ. – 2001. – № 2. – С. 12-16.
3. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных/ Ч.Дарвин . – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.: ил.
4. Изард К. Психология эмоций / К.Изард. – СПб.: Питер, 2011. – 461 с.: ил.

5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства /Е. П.Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.: ил.
6. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. – Кн. 1 /Р.С.Немов. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 576 с.
7. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я.Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
8. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е.Д.Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с: ил.
9. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / П.Экман. – СПб.: Питер, 2011. – 334 с.: ил.
10. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица / П.Экман, У.Фризен. – СПб.: Питер, 2011. – 272 с.: ил.
11. Ekman P. Are there basic emotions? // *Psychological Review*. – 1992. – Vol. 99, № 3. – P. 550-553.
12. Ekman P. The nature of emotion / Ekman P., Davidson R. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – P. 15-19.
13. Ortony A. What's basic about basic emotions? / Ortony A., Turner T. J. // *Psychological Review*. – 1990. – Vol. 97, № 3. – P. 315-331.
14. Reizenzein R. Emotions in Cooperation and Competition: Comment on Fessler // *Human Nature*. – 2009. – P. 1-7.
15. Tooby, J. The past explains the present: Emotional Adaptations and the structure of ancestral environments / Tooby J., Cosmides L. // *Ethology and Sociobiology*. – 1990. – № 11. – P. 375-424.

Elaborating the problem of basic emotions permits to explain the organization of a personality's emotional sphere. Basic emotions are to be understood as conscious-unconscious reactions emitted by innate mechanisms of the state of mind that were developed as adaptive responses to changes with subjective or objective nature. Different theories differently interpret relations between basic emotions and consciousness or subconsciousness, differently explain relations between emotions and intellectual operations, volitional sphere, that's why many authors state diverse judgements of identifying basic emotion as such, its interpretation and its variations.

Keywords: basic emotion, cognitive process, appraisal, consciousness, subconsciousness, expression, facial expressions.

Отримано: 15.02.2012 р.

Професійне становлення особистості викладача вищої школи

У статті розглянуто основні питання професійного становлення особистості викладача вищої школи. Проаналізовано шляхи становлення особистості викладача вищої школи.

Ключові слова: становлення, формування, професіоналізм, самосвідомість, рефлексія, аутопсихологічна компетентність, викладач, педагогічна діяльність.

В статье рассмотрено основные вопросы профессионального становления и формирования личности преподавателя высшей школы. Проанализировано факторы становления и пути формирования преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: становления, формирования, профессионализм, самосознание, рефлексия, аутопсихологическая компетентность, преподаватель, педагогическая деятельность.

За часів незалежності України значно поглибилось розуміння місця і ролі вищої школи в житті суспільства, відбувся розвиток її соціальних, політичних, економічних функцій. Ще більше почала усвідомлюватися роль вищої школи, вищої освіти в житті кожної людини, в її формуванні як особистості, в розвитку індивідуальних здібностей, інтересів.

Водночас ставляться високі вимоги до особистості викладача. У системі вищої освіти якість підготовки фахівців оцінюється якістю навчально-виховного процесу. Головне його завдання – спрямованість на те, щоб забезпечити підготовку конкурентоспроможного, висококваліфікованого, гармонійно розвиненого фахівця, здатного відповідати на виклик часу. А для виконання даного завдання потрібно, щоб викладач був особистістю і професіоналом з великої літери.

До особистості викладача в сучасному суспільстві висувуються високі вимоги. Узагальнюючи до мінімуму можна виділити такі: професійно-педагогічна культура і майстерність, досвід діяльності з різними категоріями учнів, культура науково-педагогічної і науково-методичної роботи.

Професійно-педагогічна діяльність викладача – завжди творча, оскільки ті, кого навчають, і їхні колективи є різноманітними за інтересами, рівнем знань і вмінь, за психологічним кліматом. Тому

вимоги до педагога висуваються як до творчої особистості, здатної до постійного самовдосконалення.

Проблема становлення особистості професіонала визначається роллю і значенням трудової діяльності в житті людини. Вона створює умови для самореалізації і самоствердження особистості, для пізнання оточуючого світу і спілкування, для забезпечення матеріального достатку та створення матеріальних і духовних цінностей.

Ефективність будь-якої професійної діяльності залежить від ряду умов і груп факторів, що підтверджують результати багаточисленних теоретичних і прикладних досліджень з проблем ефективності трудової діяльності, закономірностей формування професіоналізму, психології особистості, психологічних професійно важливих якостей, виконаних в рамках загальної психології (Б.Г.Ананьєв, А.А.Бодалев, Б.Ф.Ломов та ін.), психології праці (Є.А.Клімов, К.К.Платонов, В.Д.Шадріков та ін.), акмеології (А.А.Бодалев, А.А.Деркач, В.Г.Зазикін, Н.В.Кузьміна, А.А.Реан та ін.).

Т.В.Кудрявцев і В.Ю.Шегуров [3] вважають, що еталонна модель професіонала не є еквівалентом уявлення особистості про професію, оскільки створюючи її, особистість в якійсь мірі виражає в ній себе, і в цьому сенсі дана модель є своєрідною проекцією її спрямованості. Відмічені в процесі професійного становлення зміни індивідуальних еталонних моделей професіонала є показниками і критеріями відношення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

Професійне становлення особистості викладача – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості, починаючи від часу її студентства і до педагогічної діяльності. В цьому явищі можна виділити такі моменти:

- виникнення в особистості тих професійних якостей, яких у неї не було, але які відповідають найголовнішим вимогам, що їх висуває професія;
- рівень розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми;
- рух і розв'язання суперечності між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями й навичками педагогічної діяльності та недостатністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (здобуття знань, набуття педагогічної техніки, вмінь і навичок) і майбутнім розвитком

педагогічної майстерності та професійної культури, між двома етапами усвідомлення свого “Я”: “Я – студент, що опановує педагогічну професію” та “Я – вчитель, що навчає і виховує”.

Спеціалісти єдині в думці, що кожна людина як особистість може реалізувати покладені на неї функції, якщо самостійно усвідомить смисл життя й невпинно вдосконалюватиме свою свідомість і професійні якості, своє ставлення до світу й самої себе.

Важливе значення в підвищенні ефективності діяльності викладача відіграє його професійна самосвідомість. Самосвідомість є механізмом, який виконує активну функцію саморегуляції. Лише, усвідомивши себе в ролі викладача, людина відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, з наміром формувати в себе професійно значущі якості особистості і педагогічної майстерності.

В формуванні самосвідомості особливу роль відіграють рефлексивні процеси, процеси аналізу і прогнозування ефективності дій вчителя по відношенню до студентів і самого себе. Такі прогнози можуть будуватися на основі оцінки свого перспективного, актуального і минулого професійного розвитку особистості. З самооцінки викладача свого “актуального Я”, “ретроспективного Я”, “ідеального Я” і “рефлексивного Я” складається самосвідомість.

Професійна самосвідомість вчителя, викладача розпочинає формуватися вже в період навчання у вищій школі і становлення його, на думку В.П.Саврасова, визначається впливом двох факторів. Один з них зв’язаний з процесом засвоєння студентами – майбутніми викладачами професійних цінностей, понятійного і концептуального апарату дисциплін психолого-педагогічного циклу, в термінах можуть бути усвідомлені властивості й особливості власного “Я” як професійно значущих. Другим фактором розвитку професійної самосвідомості є сама реальна педагогічна діяльність, в ході якої проявляються, об’єктивуються для інших і для себе професійно важливі властивості і особливості майбутнього вчителя[7].

Передумовами розвитку професійної самосвідомості, на думку С.В.Васьковської є наступні психологічні умови: звернення свідомості вчителя на себе як на суб’єкта професійно-педагогічної діяльності; постановка цілей саморозвитку; залучення для роботи і самосвідомості професійно-наукової термінології і понять; інтеріоризація еталонних характеристик діяльності; здатності до

рефлексії; усвідомлення труднощів в педагогічній праці і їх вербалізація; обов'язкове використання колективних форм діяльності, в яких завдяки груповій аперцепції відбувається корекція індивідуальних способів роботи, а також засвоєння професійних еталонів і зразків; залучення діючих або майбутніх вчителів в професійно-нормативні відношення; формування і наявність правильного оцінного відношення до себе.

Професійне становлення фахівця зумовлено його готовністю до професійної рефлексії. Підготовка до рефлексивних дій як важлива особливість є обов'язковою в процесі професійного становлення майбутнього педагога, запорукою розвитку його професійних якостей, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність професійного розвитку викладача [6]. Рефлексія в професійному становленні майбутнього викладача є не лише засобом, але й метою навчання, не лише процесом самопізнання, але і змістом, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації розвитку професійної культури.

Структура професійної діяльності і її зміст не залишається незмінною, вона змінюється з особистим розвитком спеціаліста, який знаходить в ній все нові грані, новий зміст, нові форми в рамках тієї ж професії. В цьому плані розвиток особистості стимулює зміну професійної діяльності, поглиблене уявлення про неї.

Метою формування особистості фахівця є його готовність виконувати на кваліфікованому рівні відповідну професійно-трудову діяльність після закінчення вищої школи.

Формування особистості фахівця проходить як процес її професіоналізації, що виявляється у таких напрямках:

- професійної спрямованості й професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця;
- професійної “Я”-концепції;
- системи професійного досвіду фахівця (його знань, навичок, умінь) та здатності до самостійного його розвитку;
- професіоналізація пізнавальних психічних процесів (професійне сприймання і професійна спостережливність, професійна пам'ять, професійна увага, професійне мислення).

Якими ж основними видами робіт має опанувати педагог початківець, з чого розпочинати шлях до досягнення власного соціально значимого ідеалу? До основних видів робіт, що сприяють формуванню професійних і особистісних якостей і здібностей викладача належить [1]:

1. Майстерність саморегуляції.

2. Педагогічне співробітництво з тими, кого навчають, і їхніми колективами, з урахуванням інтересів, здібностей, рівня культури і виду діяльності.
3. Проведення бесід (з колегами, тими, кого навчають, і їхніми батьками), загальна ерудиція.
4. Культура ведення ділової розмови.
5. Організація колективу тих, кого навчають, на проведення різного виду робіт.
6. Проектування розвитку особистості (в тому числі своєї) й уміння керувати цим процесом.
7. Проектування розвитку колективу і регулювання цим процесом.
8. Педагогічна компетентність (ухвалення правильних рішень у різних педагогічних ситуаціях).
9. Розв'язання конфліктних ситуацій (як учасника, так і спостерігача).
10. Здійснення контролю і самоконтролю, корекції процесу навчання, з використанням різних форм такого контролю з наступним аналізом.
11. Проведення фронтально-колективного навчання в різних його формах.
12. Майстерність індивідуального і диференційованого навчання і виховання.
13. Використання активних форм організації навчання в різних його формах.
14. Ораторська майстерність, артистизм (педагогічна техніка).
15. Культура інтелектуальної діяльності.
16. Майстерність використання засобів навчання.
17. Уміння правильно оцінювати результати навчальної діяльності в різних формах.
18. Самовиховання, самоконтроль.

Очевидно, володіння наведеними вище вміннями (професійно значущими якостями) можливе тільки при певному досвіді роботи, бажанні досягти власний соціально значущий ідеал. На шляху досягнення такого ідеалу педагог – початківець стикається з труднощами, причинами яких можуть бути як зовнішні, так і внутрішні фактори.

Джерелом внутрішніх факторів може бути недостатність розвитку таких психофізіологічних якостей: відхилення сенсомоторної координації, емоційна невірноваженість, фізичне нездоров'я.

До зовнішніх факторів, які можуть бути усунені, можна віднести:

- 1) порушення балансу між навчальними, розвиваючими і виховними завданнями, відсутність зв'язку між ними;
- 2) фрагментарність у вивченні особистості того, кого навчають, статичність сприйняття його особистості, ототожнення знань і здібностей;
- 3) недостатня повнота і системність психологічних знань, недостатня рефлексія і низька критичність стосовно себе та своєї діяльності;
- 4) навчання, спрямоване на репродуктивну діяльність тих, кого навчають, ігнорування мотиваційного аспекту, спрямованість на оцінювання й ототожнення оцінки та особистісних якостей;
- 5) акцентування уваги на зовнішню сторону поведінки тих, кого навчають, бажання нав'язати власні стереотипи поведінки, оцінювання й ототожнення окремих вчинків тих, кого навчають, поза контекстом загального поведінки;
- 6) бар'єр міжособистісного спілкування, що включає як комунікативний, так і культурний та віковий аспекти.

Крім перерахованих факторів, у розвитку особистості на професійному шляху можуть відмічатися, так звані, "біографічні кризи"[2]:

1. *Криза нереалізованості* виникає, коли в суб'єктивній картині життєвого шляху слабо представлені реалізовані зв'язки подій життя, коли в новому соціальному середовищі недостатньо оцінюються попередня підготовка людини, її досвід і кваліфікація.
2. *Криза спустошення* розвивається, коли в суб'єктивній картині життєвого шляху слабо представлені актуальні зв'язки, які ведуть від минулого і теперішнього в майбутнє, і коли пов'язаний з душевною втомою, переживаннями невизначеності положення, зниженням привабливості професійних цілей.
3. *Криза безперспективності* зароджується, коли в свідомості слабо представлені потенціальні зв'язки подій, планів, мрій про майбутнє і т.п.

Усунення перерахованих вище факторів, що обумовлюють труднощі в досягненні педагогічної майстерності, можливе за правильної організації навчально-виховного процесу, що включає як школу педагогічної майстерності, так і "психологічний лікнеп".

Загальновідомим є факт, що молодий викладач компенсує нестачу досвіду і методичних знань активністю, високою працездатністю.

Професіоналізація особистості є процесом динамічним, кожна стадія, фаза якого своєрідно детермінує розвиток особистості.

Як відзначає А.К.Маркова, професіоналізм – це більшою мірою “мотивація особистості людини праці, система її устремлень, ціннісних орієнтацій, зміст праці для самої людини” [4].

Формування професіоналізму в будь-якій сфері діяльності має потребу в сформованості у фахівця (і нинішнього, і майбутнього) такої важливої якості, як аутопсихологічна компетентність.

Уперше поняття аутопсихологічної компетентності було введено Н.В.Кузьміною і Г.І.Метельським [5]. Як відзначає Н.В.Кузьміна, аутопсихологічна компетентність – це система знань, умінь і навичок, поінформованість “... про способи професійного удосконалення, а також про сильні і слабкі сторони власної особистості та її діяльності, і про те, що і як потрібно зробити по відношенню до самого себе, щоб підвищити якість праці” [5]. Формування аутопсихологічної компетентності залежить від рівня розвитку соціального інтелекту, тобто від стійкої здатності розуміти самого себе й інших людей, їхні взаємини.

Сутність аутопсихологічної компетентності складають: уміння особистості розвивати і використовувати власний психічний потенціал; через зміну свого внутрішнього стану створювати сприятливу для продуктивної діяльності ситуацію; здобувати знання, уміння і навички, закріплювати і контролювати їх; перебудовуватися при виникненні непередбачуваних обставин і т.д.

Складовими аутопсихологічної компетентності особистості професіонала є: 1) аутопсихологічна діяльність як процес внутрішньоособистісної психологічної діяльності до саморозвитку;

2) результат аутопсихологічної діяльності, що виявляється в аутопсихологічних здібностях, уміннях і навичках.

Аутопсихологічна компетентність полягає в уміннях здійснювати: 1) самодіагностику для самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самосвідомості і самоконтролю; 2) самокорекцію для вирішення особистих проблем і зміни внутрішнього психічного стану; 3) самомотивування; 4) ефективну роботу з інформацією; 5) психолінгвістичну компетентність і ін.

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що професійне становлення особистості викладача вищої школи залежить від багатьох факторів, а саме формування аутопсихологічної компетентності, рефлексії, самосвідомості.

Список використаних джерел

1. Акмеология развития / Под общ. ред. В.Н.Гладковой С.Д.Пожарского. – СПб.,2006. – 391 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов / В.А.Бодров. – М.:ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В.Кудрявцев, В.Ю.Шегуров// Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.51-60.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень/В.Ф.Орлов// Педагогіка і психологія. – 2005. – №1. – С.42-51.
7. Психологія вищої школи (курс лекцій): навчальний посібник / Т.В.Дуткевич, Н.П.Максимчук. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 228 с.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А.Якунин. – СПб.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.

The paper considers the key issues of professional identity formation teacher of high school. The analysis shows the formation of the individual teacher of high school.

Keywords: formation, formation, professionalism, self-awareness, reflection, autopsyhoholichna competence, teacher, teaching activities.

Отримано: 12.02.2012 р.

Психологічні чинники навчання кульовій стрільбі майбутніх офіцерів

Ця стаття про виявлення психологічних чинників успішного навчання кульовій стрільбі майбутніх офіцерів. Об'єктом став процес підготовки майбутніх офіцерів, а предметом – психологічне супроводження навчання кульовій стрільбі курсантів-майбутніх офіцерів.

Ключові слова: психологічні чинники, успішне навчання, кульова стрільба, майбутні офіцери, психологічний супровід.

Эта статья о выявление психологических факторов успешного обучения пулевой стрельбе будущих офицеров. Объектом стал процесс подготовки будущих офицеров, а предметом – психологическое сопровождение обучения пулевой стрельбе курсантов-будущих офицеров.

Ключевые слова: психологические факторы, успешное обучение, пулевая стрельба, будущие офицеры, психологическое сопровождение.

Актуальність дослідження. Актуальність звернення до психологічних основ підготовки офіцера у кульовій стрільбі обумовлюється, з одної сторони, прогалинами, що утворилися у цій сфері після розпаду Радянського Союзу, де підготовка молоді з кульової стрільби була масовою і розповсюдженою, а з другої – озброєнням суспільства, це явище відмічається у засобах масової інформації і розглядається як суттєва небезпека. Це спонукає покращувати професійну підготовку тих, для кого стрільба є однією з функцій виконання професійних обов'язків за призначенням. Головне, що психологічний потенціал даної підготовки у вітчизняній науці не є достатньо розкритим.

Підходи до дослідження психологічних факторів успішного навчання базуються на теоретико-методологічних основах, в першу чергу, психолого-педагогічних. Це теорія військової майстерності (О.В.Барабанщиков), у якій майстерність взагалі розглядається як сукупність знань, умінь, навичок та професійно-необхідних якостей особистості. Це, також, психолого-педагогічна теорія поетапного формування розумових дій В.Давидова та психологія надійності при виконанні задач в екстремальній обстановці, що є провідним складовим елементом психологічної підготовки майбутнього офіцера до бою. Дотепер практично не враховувався віковий аспект (або враховувався неусвідомлено) підготовки у навчальних вправах зі стрілецької зброї курсантів першого, другого, третього, четвертого

курсів навчання. Водночас, романтично-позитивне ставлення до занять зі зброєю у юнацькому віці забезпечує сензитивність до вправ у цій сфері.

Метою даної роботи стало виявлення психологічних чинників успішного навчання кульовій стрільбі майбутніх офіцерів. Об'єктом став процес підготовки майбутніх офіцерів, а предметом – психологічне супроводження навчання кульовій стрільбі курсантів-майбутніх офіцерів.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

Теоретичний аналіз літератури дозволяє стверджувати, що для досягнення високих результатів в кульовій стрільбі необхідно звернути увагу на: свідоме відношення до власної підготовки для вдосконалення необхідних навичок; здатність проявляти зусилля, що межують з фізичними та психічними можливостями особи; високу психоемоційну стійкість, що дозволить проявити майстерність у напруженій обстановці; виражену змагальну направленість заради перемоги [2,с.4]. На успіх діяльності значний вплив має тривожність, що особливо перед стрільбою викликає сильні переживання, виснажуючи психічні сили та викликаючи перенапругу, що ускладнює повноцінне виконання дій. Як властивість особистості, тривожність характеризується здатністю сприймати певні обставини як загрозуючі. Тривожність породжує тривогу, що може обумовлюватися несприятливими зовнішніми факторами впливу та внутрішніми суб'єктивними, такими як порушення самооцінки або наявності внутрішніх конфліктів, що, безумовно, позначиться на успішності діяльності.

Водночас, тривожність може здійснювати і позитивний вплив на результат стрільби, якщо досягає певного оптимального рівня, індивідуального для кожного стрільця та в залежності від відношення людини до успіху або невдачі, а також його особистою потребою в досягненні [2,с.20].

Вплив зовнішніх подразників. До них М.Б.Умаров відносить хвилювання через наявність глядача або спостерігача, що відволікає стрілка [9]. Відомо, що на присутність глядачів гостріше реагує сором'язлива та невпевнена особистість. Проте завдяки тренуванням, наявність глядачів може мати і позитивний вплив на результат стрільби, оскільки стає натхненням, стимулює до боротьби. Також автором виділено вплив навіювання на особистість, для якої будь-яка репліка негативного характеру може підірвати впевненість стрілка.

Послаблення уваги стрілка. Після серії вдалих пострілів стрілок втрачає контроль за своїми діями, тому важливо зосереджувати

увагу до останнього пострілу. Так само і внаслідок невдалого початку стрільби проявляється невпевненість у власних силах.

Хвилювання через невдалий постріл. Щойно виникає така думка, постріл, як правило, виявляється невдалим, оскільки відволікається увага. На фізіологічному рівні відбувається руйнування динамічного стереотипу. Дане відчуття може свідчити про втому.

Очікування пострілу сусідів. Стрілок, знаючи, що суперники також готуються до стрільби, часто очікує їх пострілу та намагається випередити, відволікаючи таким чином частину уваги.

Хвилювання через нестачу часу (при виконанні відповідних вправ). Відчувши, що вдалий момент для пострілу втрачено і ліміт часу виходить, стрілок відволікається та робить поспішний постріл, необережний та зухвалий.

Можливість зриву курка. Дана проблема може виникнути, якщо пристрілка зброї відбувалась неякісно і спусковий гачок не відкореговано. Рухи при цьому стають скованими та обережними, увага відволікається і, зазвичай, виходить невдалий постріл.

Страх зміщення зброї в момент пострілу. Думки про те, що цілик може бути зміщено в момент пострілу, призводить до гальмування у виконанні пострілу. В результаті стрільба затягується, з'являється втома у м'язах і, відповідно, зміщується стійка [9, с.13-19]. “Будь-які фактори, що впливають на успішність стрільби діють двома шляхами: відволіканням уваги від точного та своєчасного спуску курка зброї та посиленням стартового хвилювання. Для того, щоб мінімізувати вплив цих факторів, необхідно зусиллям волі концентрувати увагу на правильному та точному виконанні елементів стрільби. Отримати досвід спортивної боротьби та розширити можливість спокійно відноситись до зовнішніх факторів” [9, с.19].

Зазвичай, у дослідженнях такого напрямку вказують на залежність ефективності діяльності від психологічних станів особистості, від стресових факторів. Разом з тим, встановлено, що поведінкові реакції людини в екстремальних ситуаціях, їх часові характеристики, прояв психофізіологічних властивостей людей – величини надзвичайно варіативні, що залежать від особливостей нервової системи, життєвого досвіду, професійних знань, навичок, мотивації, стилю діяльності [5]. Досліджуючи залежність поведінки в екстремальних ситуаціях від властивостей особистості, Л.Д.Бітехтіна дійшла висновку, що толерантність до стресу має широкі індивідуальні відмінності, які не дозволяють чітко визначити межі максимально можливого напруження, загальних для всіх [1, с.19-21].

Підвищення емоційного напруження негативно відбивається на результатах діяльності. Причинами постійної емоційної напруженості можуть бути: надмірна емоційна збудливість, неврівноваженість; недостатній рівень розвитку професійних здібностей, знань, навиків та умінь, які необхідні для успішної службової діяльності; недостатній рівень розвитку професійної усталеності. Все це проявляється в роздратуванні, підвищеній втомлюваності, занепокоєнні, пригніченому настрої. З'являються почуття невпевненості, страху, послаблення уваги, підвищена зворушливість тощо. Необхідним стає синтез властивостей і якостей особистості, що дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою професійну діяльність у різних, часом непередбачуваних умовах упродовж всієї професійної діяльності з мінімальними помилками (В.І.Дяченко).

Заняття з кульової стрільби передбачають вивчення матеріальної частини зброї, прийомів та правил стрільби, забезпечення глибокого розуміння будови зброї і явищ, що виникають при пострілі. На заняттях зі стрільби відбувається розвиток особистісних якостей, необхідних майбутньому офіцерові. Водночас нами проводилася робота з вивчення ефективності стрільби індивідуально. Важливими стали показники часу, за який здійснювалась влучна стрільба. На тренажері “Скат” та з допомогою комп’ютерної програми курсанти усвідомлювали типову для себе траєкторію прицілювання та показники стрільби, де досягався власний “лідерський” результат. Заняття з основ стрільб проводилися не тільки методом розповіді, а й за допомогою візуалізації дій в поєднанні з поясненням і показом суті явищ, що вивчаються з психологічної точки зору. Кожне таке пояснення підкріплювалося прикладами з практики стрільби курсантом. Правила стрільби на заняттях ми викладали за способами ведення вогню, обґрунтовували і закріплювали на практичних заняттях, вимагаючи від курсантів глибокого розуміння правил стрільби і вміння свідомо застосовувати їх в обстановці бою. Основні положення правил стрільби зі стрілецької зброї курсанти вивчали на основі поетапного формування розумової дії (В.Давидов). Виконанню вправ у тирі передувало ретельне вивчення “індивідуального почерку застосування зброї” і доведення цих дій до автоматизму при вивченні заходів безпеки при поводженні зі зброєю. Технологічні знання основ, прийомів і правил стрільби, проведення стрілецьких тренувань і відпрацювання підготовчих вправ з учбовими патронами (спорядження магазину патронами, зайняття положення для стрільби, зарядження зброї, прицілювання, спуск гачка, роз-

рядження та огляд зброї) проводились у тісному поєднанні з психологічною підготовкою і актуалізацією видів відчуття, сприймання, мислення, стану підвищеної уваги. Тільки після цього проводилися практичні заняття з виконанням вправ курсу стрільби на стрільбищі, в тирі. Вони дозволили основну увагу приділити вдосконаленню знань з матеріальної частини зброї; умов і методики виконання окремих навчальних завдань, не тільки повторення заходів безпеки при користуванні зброєю, але й правил психічної саморегуляції власного стану. Розвиток вольових якостей курсанта здійснювався в умовах строго заданого темпу виконання дії на основі достатньо опрацьованих дій, доведених до автоматизму, що надавало курсантам практику самоопанування. Залежно від рівня успішності навчання здійснювався індивідуальний та диференційований підхід на групових, індивідуальних та індивідуально-групових заняттях. Заняття на “Скатті” найчастіше проводилися при роботі з найбільш непідготовленими курсантами та на початкових етапах навчання техніки стрільби. Контрольні заняття здійснювалися з метою оцінки не тільки засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок, але й моніторингу розвитку емоційно-вольових характеристик та якостей особистості. Курсанту індивідуально визначалися ті чи інші вправи залежно від його підготовленості та особливостей психорегуляції, рекомендувалася послідовність їх виконання, здійснювався контроль якості виконання встановлених завдань.

Основним методом навчання на заняттях з вогневої підготовки була “гонка за собою як лідером” (В.Плохих). Сутність методу полягала в тому, що спочатку курсантів знайомили з технікою власної стрільби в цілому, потім уточнювали окремі елементи техніки, а далі вдосконалювали техніку стрільби на більш якісному рівні з урахуванням індивідуального характеру пострілу на основі наявних знань, умінь і навичок.

Навчання техніки стрільби проводилося умовно етапами.

На першому вивчалися психологічні характеристики пізнавальної, емоційно-вольової сфери та характерної поведінки при проведенні стрільби. Тільки після цього приступали до дій – навчання прицілюванню: вивчення приготування, керування диханням, власне прицілювання (суміщення прицільних пристроїв), наступне наведення й утримання зброї в районі прицілювання; навчання керуванню спуском окремо від приготування, а потім одночасно з ним; навчання прицілювання і керування спуском: навчання виконання прицільного пострілу в цілому (В.І.Дяченко).

У процесі подальшого навчання проводилося відпрацювання окремих елементів з техніки стрільби та вдосконалення техніки в цілому, що здійснювалось при періодичному контролі і візуалізації траєкторії пострілу на апараті “Скатт”, одночасним моніторингом розвитку необхідних психологічних якостей майбутнього офіцера.

Тільки при оволодіння технікою стрільби на основі розробленого алгоритму власної візуалізованої дії умови ускладнювалися завдяки зміні термінів виконання вправи, доповнення вправи конкретними завданнями.

При вивченні окремого елемента техніки та ознайомленні з елементом обґрунтовувалась ефективність дії на основі її психологічного змісту. Назва, пояснення призначення, неодноразовий показ елемента спочатку був повільний; здійснювалось розучування елемента на основі поетапного формування дій і при виправленні помилок. Потім здійснювалось пришвидшене виконання елемента в умовах, що ускладнювались; здійснювалось закріплення і вдосконалення елементів (дій) в умовах навчально-тренувальних і комплексних занять з урахуванням особливостей пізнавальної сфери, зокрема, пам'яті.

Під час навчання курсантів ми керувалися основними загальними положеннями – перед тим, як поставити курсантам завдання, враховувався вихідний стан і здійснювався самоаналіз актуального стану курсантом; переходили безпосередньо до навчання дії, вправи тільки після засвоєння попередніх; закріплювали навички виконання окремих елементів, дій, вправ з урахуванням індивідуальних особливостей і даних про себе в своїх кращих показниках успішності.

Кожний з методів навчання (словесні, наочні, практичні методи) був спрямований на вирішення не тільки визначеного кола дидактичних завдань, але й виховних, по розвитку психологічних якостей і психологічній підготовці. Головна увага приділялася надійності дій в різних умовах виконання стрільб. Комплексна система контролю якості навчання включала не тільки поточний контроль теоретичної підготовленості і навичок практичної стрільби (тестування; вибіркове опитування; фронтальне опитування; виконання вправ із стрілецької зброї на оцінку; контрольні заняття після вивчення окремих розділів і тем; модульний контроль), але й здійснювалось психологічне супроводження навчального процесу.

Для забезпечення занять з вогневої підготовки ми використовували навчальну літературу та посібники, а також стрілецький тир, апарат “Скатт”, комп'ютери з відповідним програмним забезпеченням тренування сприймання швидкості власного

“пострілу” і сприймання себе у власних лідерських якостях успішного стрілка, стенди; стрілецьку зброю та інші технічні засоби навчання.

Психологічне супроводження навчання курсантів здійснювалося впродовж всього періоду навчання. Отже, на продуктивному етапі процесу формування знань, умінь та навичок курсантів з кульової стрільби спочатку використовувалася така умова формування надійності при стрільбі, як поглиблення змістового компонента вправ. Ми виділили три напрямки формування психологічної надійності при стрільбі, виконанні завдань на заняттях з вогневої підготовки. Перший напрямок – власне психологічна підготовка. Другий – навчання, тренування, тобто те, чим займалися курсанти під час практичних занять в аудиторії без бойової зброї (на комп’ютері, апараті “Скатт” тощо). Надійність перевірялась під час практичного відпрацювання завдань на вогневому рубежі в стрілецькому тирі та на полігоні з бойовою стрільбою. Ці напрямки нерозривно пов’язані і вимагають повної зібраності в умовах, самостійного виконання завдання в умовах максимально наближених до бойових.

У процесі формування надійності курсантів при стрільбі ми цілеспрямовано застосовували розв’язання професійних завдань, які, з одного боку, поглиблювали та систематизували знання курсантів, з другого, сприяли формуванню у них особистісних та професійних якостей, що забезпечувало надійність виконання завдання у визначених ситуаціях.

Було виокремлено ознаки надійного виконання завдань з кульової стрільби: а) впевненість у собі як ефективному виконавцеві завдань (впевненість, ситуативна впевненість, невпевненість), б) характер емоційної напруженості (відсутність напруженості, наявність напруженості при певних умовах, виражена напруженість), в) знання, вміння та навички (прості знання та уміння, наявність елементів складних умінь, виражені складні вміння); г) ступінь орієнтації на себе в своїх лідерських якостях (завжди намагається перебільшити власний “рекорд”, прагне до такого удосконалення тільки при сприятливих умовах, на перебільшення попередніх власних досягнень не орієнтується), д) вміння враховувати та регулювати свої емоційні стани (високий, середній, низький ступені саморегуляції), ж) наявність вольових якостей (домінування дисциплінованості, домінування відповідальності, домінування самостійності).

У результаті проведеного дослідження було розроблено й апробовано методикую поетапного процесу формування успішності

в навчанні кульовій стрільбі курсантів з використанням таких засобів змагання: зустрічі з ветеранами, тренерами, що дозволило викладачам ВВНЗ цілеспрямовано керувати процесом формування професійно-спеціальної успішності в кульовій стрільбі.

Адаптаційний етап – це процес входження, звикання, що протікає в перші роки перебування абітурієнта у вищому навчальному закладі.

Завданням цього етапу було: прищепити та зміцнити в курсантів повагу до військової служби, гордість за причетність до армії, сформувати показники такої ознаки успішності в навчанні кульовій стрільбі, професійну спрямованість і деякі інші загальні ознаки успішності в навчанні майбутнього офіцера.

Другий етап – продуктивний, передбачав заняття з вогневої підготовки. Мета цього етапу – сформувати основи успішності в навчанні курсантів до майбутньої службової діяльності та домогтися підвищення рівня цієї успішності.

Третій, репродуктивний етап формування успішності в навчанні, мав за мету: випробувати результат за умов практичної служби військ під час стажування та підвищити рівень цієї успішності.

Результати дослідження. В процесі експерименту було встановлено взаємопов'язані, взаємозалежні та взаємообумовлені зв'язки між ознаками успішності в навчанні майбутнього офіцера, підтвержені даними кореляційного аналізу. Було встановлено, що позитивні значення коефіцієнта кореляції вищі табличного (для 0,01) в усіх (за винятком двох із 45 зв'язків) випадках, тобто кореляція між досліджуваними явищами є статистично значущою, суттєвою, реальною. Найбільш тісні зв'язки відмічаються між умінням приймати правильні рішення в екстремальних ситуаціях та швидкістю реакції на поведінку оточуючих ($r \sim 0,6$). Швидкість реакції на поведінку оточуючих тісно пов'язана з умінням регулювати свої емоційні стани ($r \sim 0,42$), з задоволеністю діяльністю ($r \sim 0,50$), з наявністю вольових якостей ($r \sim 0,32$). В свою чергу, вміння регулювати свої емоційні стани дуже тісно пов'язані з задоволеністю діяльністю ($r \sim 0,30$). Впевненість у собі як військовослужбовцеві найбільш пов'язана із швидкістю реакції на поведінку оточуючих ($r \sim 0,32$). Вміння приймати правильні рішення в екстремальних ситуаціях тісно пов'язано із задоволеністю своєю діяльністю ($r \sim 0,320$). І тільки в двох випадках кореляційні зв'язки між ознаками успішності в навчанні унеможливають стверджувати про статистично доведену наявність кореляційних зв'язків: між знаннями, вміннями та відсутністю

емоційної напруженості ($r \sim 0,2$), а також між знаннями, вміннями та впевненістю у собі як військовослужбовцеві ($r \sim 0,22$). На практиці кажуть про значущість кореляції в даних випадках.

Встановлена кореляційна залежність названих ознак успішності в навчанні вказує на правильний вибір показників цих ознак.

При обчисленні індексу задоволеності в експериментальних взводах виявлено, що він становить 0,69, тобто індекс задоволеності наближений до 1. В контрольних взводах індекс задоволеності становить всього 0,46, тобто в 1,5 рази нижчий. Коефіцієнт задоволеності в експериментальних взводах дорівнює 14, а в контрольних – 2,9, що вказує на досить високу ступінь задоволеності курсантів експериментальних взводів тими методами та прийомами, які ми застосовували в процесі формування успішності в навчанні.

Отже, в умовах навчально-виховної роботи у вищих військових навчальних закладах МОУ в командно-викладацького складу є можливість здійснювати роботу з цілеспрямованого формування у курсантів успішності в кульовій стрільбі.

В курсантів експериментальних навчальних взводів значно підвищилась зацікавленість у вогневій підготовці, з'явилась потреба в аналізі динаміки успішності навчання кульовій стрільбі та зацікавленість в заняттях з психологічного супроводження цього процесу. Порівняльні дані констатуючого та формуючого зрізів засвідчили, що у формуванні рівнів надійності курсантів контрольних і експериментальних взводів при навчанні кульовій стрільбі відбулися певні позитивні зміни. Так, в експериментальних взводах, де було реалізовано експериментальну методика, психологічна надійність значно зросла. Порівняльна оцінка рівня успішності курсантів експериментальної й контрольної груп при застосуванні вогнепальної зброї до введення нових прийомів в експериментальній групі 32% високого, 44% – середнього та 24% низького рівня, відповідно у контрольній 24%, 48% та 28%. Після зміни змісту психологічного супроводження навчання в умовах експерименту в експериментальній групі високий рівень збільшився до 52%, середній – до 48; низький – відсутній, тоді, як в контрольній групі низький склав 40%, середній 34%; а високий 20%. В експериментальній групі, порівняно із курсантами контрольної групи, підвищилися показники успішності в стрільбі (при $p < 0,05$).

Отже, підтвердилася ефективність психологічного супроводження запропонованої нами методики навчання кульовій стрільбі курсантів вищого військового навчального закладу. Водночас, методика навчання, особливо в частині її психологічного супро-

водження, потребує уточнення й удосконалення для різних курсів навчання з урахуванням вікових та покурсових змін курсантів.

Список використаних джерел

1. Битехтина Л.Д. Исследование зависимости поведения в экстремальных ситуациях от некоторых свойств личности: Дис... канд.психол.наук: 19.00.05./Л.Д.Битехтина. – М., 1971. – 141 с.
2. Вайнштейн Л.М. Психология в пулевой стрельбе/ Л.М. Вайнштейн – М.: ДОСААФ СССР, 1981. – 142 с.
3. Військова психологія і педагогіка: Підручник/ Ред. Л.А.Снігур. – Луцьк.: Твердиня, 2010. – 576 с.
4. Дяченко В.І. Формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти системи МВС: Автореф. канд..дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ В.І.Дяченко. – Одеса: ПДПУ, 2000. – 20 с.
5. Леонова А.Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности/ А.Б.Леонова, В.И. Медведев. – М.: Изд-во МГУ, 1981.- 110 с.
6. Положення про організацію психолого-педагогічного забезпечення військових фахівців. – Київ: Міністерство оборони України, 2011. – 6 с.
7. Плохих В. Психология временной регуляции деятельности человека/ В. Плохих. – Донецк: Ландон-21, 2011. – 296 с.
8. Козяр М.М. Основи влучної стрільби: Навчальний посібник/ М.М.Козяр, Б.А.Виноградський, А.М.Ковальчук. – Львів: Сполом, 2008. – 131 с.
9. Умаров М.Б. Особенности психологической подготовки стрелка/ М.Б.Умаров – М.: Физкультура и спорт, 1960. – 55 с.

This article is about psychological factors vyvavlenye the successful training of future officers pulevoy strelbe. Object process became the training of future officers, and subject – psychological accompaniment of training pulevoy strelbe kursantov-future officers.

Keywords: psychological factors uspeshnoe training, pulevaya strelba, buduschye ofytsergy, psychological accompaniment.

Отримано: 2.02.2012 р.

Становлення гендерної ідентичності особистості

Статтю присвячено проблемі становлення гендерної ідентичності як процесу появи і смислового збагачення індивідуальної ідентичності особистості відносно гендеру в онтогенезі. Автор здійснив спробу відтворення ходу гендерного розвитку особистості, спираючись на теоретико-емпіричні досягнення глибинної та генетичної теорії. У статті обґрунтовано тезу, що певні періоди гендерного розвитку особистості є сенситивними для появи нових аспектів гендеру і гендерної ідентичності особистості.

Ключові слова: гендер, гендерна ідентичність, гендерний розвиток, становлення гендерної ідентичності.

Статья посвящена проблеме становления гендерной идентичности как процесса появления и смыслового обогащения индивидуальной идентичности личности относительно гендера в онтогенезе. Автор совершает попытку воссоздания течения гендерного развития личности, опираясь на теоретико-эмпирические достижения глубинной и генетической теории. В статье обосновано тезис, что определенные периоды гендерного развития личности являются сенситивными для появления новых аспектов гендера и гендерной идентичности личности.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, гендерное развитие, становление гендерной идентичности.

Постановка проблеми. Найбільш повне розуміння індивідуальної неповторності гендерної ідентичності особистості та витоків психологічних проблем, із нею пов'язаних, неможливе без ґрунтового дослідження генези її становлення. Для пояснення цього процесу в дискурсах гендерних досліджень переважно застосовують поняття агентів і механізмів становлення гендерної ідентичності, а також – виділяють його умовні етапи за критерієм появи суттєвих новоутворень гендерного походження. Можна стверджувати, що порушена проблема є детально розробленою, однак знанням, отриманим внаслідок її вивчення, на наш погляд, бракує єдності, цілісності, неперервності, що може бути компенсованим завдяки їхній інтеграції задля викладення послідовного неетапного змісту становлення гендерної ідентичності особистості.

Мета статті – на основі аналізу, систематизації і синтезу теоретико-емпіричних даних з досліджуваної проблеми реконструювати хід становлення гендерної ідентичності особистості в онтогенезі.

Аналіз останніх досліджень із зазначеної проблеми, виявив, що суттєвими аспектами становлення гендерної ідентичності особистості є його агенти та механізми здійснення. Серед агентів як зовнішніх по відношенню до індивіда чинників, що здійснюють цілеспрямований або ж нецілеспрямований вплив на його гендерний розвиток, основними, за нашими висновками, є особистісні риси і ставлення значущих осіб обох статей та мовленнєві репрезентації феноменів культури. Механізмами ж становлення гендерної ідентичності особистості було визначено ідентифікацію, соціалізацію, інтеріоризацію, індивідуацію та ініціацію як способи внутрішнього, суб'єктивного, творчого перетворення дії вказаних агентів у індивідуальний гендерний досвід особистості. З огляду на зазначене, нами було розглянуто хід становлення гендерної ідентичності особистості в онтогенезі.

Виклад основного змісту. Обґрунтовуючи явище гендерної ідентичності як умовного аспекту ідентичності особистісної, що відображає статевий, сексуальний компонент останньої та виражає відношення гендеру до Самості, ми вважаємо доречним розглядати становлення гендерної ідентичності як процес появи та смислового збагачення індивідуальної ідентичності особистості відносно її гендера в психосексуальному розвитку індивіда.

Перш за все слід зазначити, що формування гендеру, на наш погляд, передує становленню гендерної ідентичності, оскільки бере свій початок іще у пренатальному періоді. Як неповторна психічна репрезентація статі в період внутрішньоутробного розвитку індивіда гендер виражає деяке непорядковане відображення, всеохоплююче переживання індивідом анатомо-фізіологічних особливостей життєдіяльності його організму, забезпечене пропріорецепцією морфологічного, гормонального, гонадного, церебрального та інших проявів статі. На значенні досвіду статі, здобутого в пренатальний період, невпинно наголошують дослідники порушень гендерної ідентичності (транссексуалізму, еґо-дистонних розладів), підкреслюючи особливу роль здоров'я та емоційного благополуччя матері у його формуванні. Уявлення про зміст гендера ще не народженого малюка найбільш повно моделює наше тлумачення його глибинної – *реальної* – складової: тієї безодні відчуттів, переживань, потягів індивіда, до якої лише значно пізніше культура дозволяє підібрати бажані когнітивні та поведінкові форми вираження і по відношенню до якої індивіду ще належить стати суб'єктом. Відкидати значення реального у структурі гендера на користь поведінкового чи когнітивного компонентів, становленню яких ми завдячуємо соціальним взаєминам, – означає нехтувати

тими інтенціями, які власне і змушують індивіда означувати свою стать поведінково та когнітивно. Іntenціями, що стосуються всезагального прагнення здійснюватись як особистість – нужди [8].

У постнатальний період гендер починає ускладнюватись, соціалізуватись, означуватись, подвоюватись (індивід має змогу пізнати ще одну стать, відмінну від тієї, яка йому належить), збагачуватись новими і новими смислами, структурувати систему цінностей, координувати подальший розвиток та саморозвиток особистості.

Потенційна ж можливість появи ідентичності, діалектичність якої вимагає формування інстанції психіки, наділеної суб'єктністю, припадає на час появи тілесного Я (у розумінні З. Фрейда). За даними S. Juni, E. Rahamim та R. Brannon, які здійснили спробу збагатити положення психодинамічної теорії З. Фрейда завдяки метатеоретичному аналізу особистості С. Мадді, вже на етапі розвитку тілесного Я можна виділити ядро особистості, що “звертається до невід’ємних атрибутів людського буття, які не надто змінюються з плином життя та здійснюють екстенсивний всепроникний вплив на поведінку” [23, с.90], та периферійну особистість, що “концентрується на вивчених атрибутах, які мають обмежений вплив на поведінку” [там само]. На думку дослідників, первісні прояви ядерних тенденцій особистості у взаєминах із сім’єю та іншими соціальними інститутами надають їй досвід у вигляді нагород і покарань та знань, які застигають у формі периферійних характеристик. Ця ідея відповідає і нашому уявленню про малозмінний, наповнений характер реального, глибинного рівня репрезентації статі, по відношенню до якого індивідуальні способи поведінки та самоозначень є більш гнучкими, умовними та відносними. На велике значення первісної тілесної суб'єктності для подальшого гармонійного конституювання особистісної ідентичності вказують також результати досліджень Е. Соколової та Н. Бурлакової, які виявили “відсутність прийняття себе як цілісної тілесної і статевої ідентичності, а також – роз’єднане, неузгоджене з Я, сексуальне функціонування” [14, с.48] у пограничних особистостей. У подальшому формуванні ідентичності особистості А. Маричева та О. Духнич вказують на етап розмежування феноменів “Я” і феноменів світу та етап координації уявлення про “Я” з віддзеркаленням цього уявлення у феноменах світу [9]. Проте О. Завгородня, на противагу ідеї поетапного формування ідентичності відносно вдосконалення диференціації, пропонує розглядати “обопільне становлення двох ліній у розвитку особистості – індивідуалізації та децентрації” [4, с.36].

Стосовно становлення гендерного у структури особистісної ідентичності, ми здійснили спробу простежити його здійснення в онтогенезі, звертаючись до теоретико-емпіричних напрацювань різних наукових парадигм та шкіл. Дж. Франкл зазначає, що “на несвідомому і немовлячому рівні індивід виводить свою ідентичність з первинних об’єктів, які він поглинає і сприймає як такі, що знаходяться всередині себе” [18, с.40]. Йдеться про період домінування орального лібідо, детально описаний З. Фрейдом, на якому ідентичність здобувається через інтроєкцію первинних об’єктів, тож на даному етапі “дитина – це те, з чим вона злилася, що вона ввбрала в себе” [18, с.95]. Відповідно до класичного глибинного підходу до розуміння становлення гендерної ідентичності, переважання материнського догляду та лактація як джерело орального задоволення забезпечують дитині, незалежно від статі, побудову ідентичності на ґрунті інтроєкції об’єктів, що будуть у подальшому марковані як жіночі. Однак, звертаючись до теорії психосексуального розвитку, запропонованої В. Техке [17], ми вважаємо поспішним констатувати наявність ідентичності до появи автономії на стадії нарцисичного лібідо, оскільки дитина, ймовірно, в цей час переживає недиференційоване злиття з об’єктом, а не власне тотожність з ним.

На нарцисичній стадії психосексуального розвитку дитини, як зазначає Дж. Франкл, розвиваючи фрейдове поняття тілесного Я, “вона створює образ себе, усвідомлюючи свою периферію” [18, с.95], оскільки її лібідо концентрується на поверхні тіла. “Різні взаємодії між матір’ю та немовлям надають статевої специфікації почуттю “Я”, що виникає” – вказують Ф. Тайсон та Р. Тайсон [15, с.26]. Автори наголошують, що під час формування почуття себе, немовля починає усвідомлювати себе істотою чоловічої або жіночої статі, що володіє, відповідно, чоловічими або жіночими геніталіями. Що ж до ідентичності, то вона, на думку Е. Еріксона, з’являється саме тоді, коли “тілесному Я і батьківським образам надаються їхні культурні конотації” [20, с.223]. Отже, поява Я не уможлиблює, а зумовлює становлення ідентичності особистості. Особливо помітним у цей час стає розвиток поведінкового компонента гендерної ідентичності, описаний В. Техке як активні спроби дитини подобатися об’єкту, метою яких є зняття тривоги втрати його любові, пов’язаної з “відкриттям дитиною того, що любов об’єкта не самоочевидна, але обумовлена її способом поводження з цією любов’ю” [17, с.110].

Разом із появою у дитини Я, як слушно відмічає С. Іванченко, індивід здобуває і переживання гендерної ідентичності, оскільки

“це Я зазвичай одразу гендерно типізоване, і дитина точно знає, хто вона – хлопчик чи дівчинка” [5]. Дослідники С. Martin, D. Ruble та J. Szkrzybalo також зазначають: “збіжні докази свідчать про те, що гендерна ідентичність, імовірно, виникає між 18 та 24 місяцем життя” [24, с.922], тобто у віці, який прийнято вважати ключовим для розвитку Я. За результатами досліджень А. Чекаліної, “уже в півтора роки діти починають розрізняти свою стать, формується первинна статева ідентичність, що є найбільш стійким стрижневим елементом самосвідомості” [19, с.108]. Більше того, Т. Титаренко наполягає, що “саме зі ставлення до власної статі починається справжній розвиток самосвідомості у дитинстві” [16, с.15], принаймні, питання статі, сама ідея статі викликає у дитини потужний пізнавальний інтерес, що дійсно в значній мірі стимулює розвиток самосвідомості. Автори теорії соціального научіння А. Bandura і К. Bussey також відмічають, що діти здатні маркувати себе та інших за гендером не раніше другого року життя, проте навіть до формування такого вміння “вони можуть розрізняти статі і діяти способами, що співвідносяться з традиційними гендерно-маркованими практиками” [21, с.694].

Найбільшого значення у становленні гендерної ідентичності особистості у фаховій літературі відведено фалічній (або інфантильній генітальній) стадії психосексуального розвитку та її завершенню розв’язанням Едипової кризи. Джерела вказаної кризи З. Фрейд знаходить у дозріванні нової ерогенної зони на додачу до оральної та анальної: тепер індивід може отримувати задоволення від маніпуляцій із власними геніталіями. Проте, на переконання авторки теорії об’єктних відношень М. Кляйн, “комплекс Едипа бере початок від фрустрації, пережитої на етапі відлучення від грудей” [7, с.61], тобто задовго до періоду самостимуляцій. Однак, якщо витoki комплексу Едипа є не до кінця з’ясованими, більшість авторів погоджується, що сексуальність індивіда, яка стрімко розвивається в цей період, вивільнює потяг до об’єкта протилежної статі, яким стає матір, батько, сестра чи брат. Якщо досі, як зазначає Р. Blos, всі взаємостунки могли переживатися дитиною лише як діадні [22], то тепер вона стає учасником Едипового “трикутника” – вступає у суперництво із дорослим своєї статі за об’єкт бажання. Фактична неможливість прямого задоволення лібідинального драйву, а також глибинний страх бути покараним за нього, створюють ситуацію внутрішнього конфлікту, сприятливого для інтеріоризації ідеалізованих образів батьків і формування на їх ґрунті Над-Я. Стосовно розвитку гендера та становлення гендерної ідентичності цей період збагачує особистість новим

знанням про статі, їх взаємодію, подібність та відмінність, власну сексуальність, у зв'язку з чим – і новим переживанням своєї тілесності. Саме в цей період дитина починає активно імітувати поведінку дорослого тієї ж статі, що є засобом зовнішньої організації, окультуреного означення внутрішніх переживань. Сповнена “дорослих” почуттів, дитина намагається висловити їх також у “дорослій” формі: робити компліменти, залицятися, дбати, фліртувати, відтворюючи типові для членів сім'ї репертуари зваблювання. Внаслідок зазначених змін у психічній реальності індивіда, його індивідуальний досвід починає структуруватися неодмінно у відношенні до гендера. Гендер задає принцип для усього подальшого конструювання концепту світу. На підтвердження сказаного, наведемо результати дослідження А. Палія, який наголошує, що “характерною особливістю статеворольових уявлень дітей дошкільного віку є полярність, яка проявляється в тому, що хлопчики та дівчатка усіх вікових груп схильні приписувати певні особистісні якості та характеристики, які є статево нейтральними, особам або чоловічої, або жіночої статі” [11, с.22].

Узагальнюючи здобутки зазначених етапів, які у вітчизняній практиці йменують дошкільним віком, в аспекті становлення гендерної ідентичності А. Чекаліна перераховує: “Трирічні діти знають свою стать і у чотири роки розрізняють стать інших людей, хоча і асоціюють її з зовнішніми, часто випадковими ознаками... У віці 4-5 років посилюється інтерес до геніталій, до механізму дітонародження... У 6-7 років більшість дітей остаточно усвідомлюють незворотність своєї статевої приналежності” [19, с.108].

Роль, так званого, латентного періоду (6-12 років) в індивідуальному психосексуальному розвитку для ходу становлення гендерної ідентичності особистості є, на наш погляд, вивченою недостатньо. Ймовірно, в цей час дається взнаки сформованість інстанції Над-Я та особливе середовище розвитку дитини – група однолітків, об'єднана спільною навчальною діяльністю. Тож це сприятливий час для інтерактивного здобуття досвіду статі, експериментів з реалізації гендера, що склався, його коригування відповідно до реакцій оточення, а також – встановлення максимальної свідомої зрозумілості сенсу статі, втілюваного через посилення видимих гендерних відмінностей. Чільне місце для становлення статеворольової поведінки відводить цьому етапу і А. Чекаліна, підкреслюючи значення рольового аспекту у формуванні гендерної ідентичності особистості [19].

Як зазначає В. Романова, “остаточне формування гендерної ідентичності припадає на підлітковий період” [13, с.7]. У підліт-

ковому віці – в період пубертату, пов’язаного із розвитком зрілої генітальності – має місце гендерна інтенсифікація, тобто посилення статевих відмінностей [2]. С. Носов вказує, що до 13 років відбувається завершення становлення статевої ролі, побудованої на ґрунті статевої ідентичності, здобутої до 6-річного віку [10]. А. Чекаліна пов’язує значення підліткового віку для становлення гендерної ідентичності особистості із початком формування психосексуальних орієнтацій, що триває до 26 років [19]. Оскільки підлітковий вік та особистісна криза, характерна для нього, є сенситивним періодом для розвитку багатьох психічних процесів та явищ, можна говорити про комплексність гендерного розвитку у цей час: завершення становлення специфічних, індивідуально чоловічих чи жіночих, способів сприймання, мислення, експресії мовлення, репертуарів поведінки тощо. На тлі проблем прийняття нової тілесності, домагань визнання дорослості, реалізації потреби в інтимно-особистісному спілкуванні, гендер підлітка зазнає змін, а гендерна ідентичність, відповідно, змінює свої підвалини. Підліток відкидає як неприйнятне не лише те, що не відповідає статі, але і те, що можна маркувати як “дитяче”. Тож І. Романов слушно вказує на “кризовий шлях переходу від дитячої, інфантильної статевої ідентичності до дорослих, зрілих її форм” [12, с.46], який припадає на підлітковий вік.

Однак низка авторів справедливо вважає, що становлення гендерної ідентичності особистості не припиняється на вказаному етапі онтогенези. Так, щодо різних аспектів гендера та гендерної ідентичності Н. Городнова пише: “адекватна статева самосвідомість, яка свідчить про багатий внутрішній духовний світ, усвідомлення і збагачення своїх особистісних якостей, свободу від упереджень у ставленні до представників іншої статі, відповідальне ставлення до партнерських стосунків і почуття кохання, прийняття свого гендерного Я, формується під впливом соціального оточення протягом усього життя” [3, с.36]. За дослідженням Г. Алексеевої, “становлення ідентичності відбувається протягом усього життя людини, але в юнацькому віці його результатом є виникнення певної цілісності та самототожності, подальша трансформація якої відбувається фрагментарно, без будь-яких кардинальних змін” [1, с.13]. Становлення гендерної ідентичності від підліткового віку до зрілого О. Іжванова пов’язує з розв’язанням серії актуальних завдань: прийняття себе як чоловіка або жінки (до 19 років), прийняття нових гендерних ролей, обумовлених статусом сімейної людини і батьківством (20-32 роки), прийняття зміни якості гендерних ролей внаслідок сепарації дітей (33-60 років) [6]. Для

періоду дорослості здобута гендерна ідентичність має фундаментальне значення. Особливо яскраво його ілюструє реальна психотерапевтична практика, що стикається із запитом щодо конфліктної гендерної ідентичності, пов'язаною із психологічними проблемами попередніх періодів у розвитку, своєрідним застряганням на певному етапі становлення гендерної ідентичності. Тож, як слушно відмічають Р. Тайсон та Ф. Тайсон, “принципове завдання адолесценції (дорослішання – М.Б.) – дійти узгодження із сексуальністю, включаючи сексуальне зріле тіло, та досягти нової рівноваги між драйвами, Его, Суперего, об'єктами в минулому та теперішньому” [15, с. 56].

Узагальнюючи сказане, можемо сформулювати такі **висновки**:

По-перше, підхід до гендерної ідентичності як до умовного аспекту ідентичності особистісної визначає тлумачення її становлення як процесу здобуття індивідуальної самототожності у ході набуття гендерного досвіду.

По-друге, становлення гендерної ідентичності особистості бере початок із диференціації Я індивіда та може вважатися здійсненим із досягненням зрілості, хоча уточнення гендерної ідентичності особистості, безсумнівно, відбувається впродовж усього життя.

По-третє, певні періоди гендерного розвитку особистості є сенситивними для появи нових аспектів гендера і гендерної ідентичності особистості. Такими, зокрема, є здобуття гендерної константності (до 6 років), освоєння гендерної ролі (до 13 років), гендерне самовизначення (до 19 років), тісно пов'язані із доповненням переживання особистістю своєї гендерної ідентичності.

Перспективним в контексті зазначеного ми вважаємо поглиблене теоретичне та емпіричне дослідження становлення гендерної ідентичності чоловіка і жінки, а також особливостей цього процесу на більш пізніх етапах онтогенезу.

Список використаних джерел

1. Алексеева А. Психологічна стаття як чинник становлення особистісної ідентичності у юнацькому віці : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.В. Алексеева. – Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, 2006. – 20 с.
2. Говорун Т. Гендерна психологія: [навч. пос.] / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К.: Академія, 2004. – 308 с.
3. Городнова Н. Психокорекція стагеворольової ідентифікації підлітків / Н.М. Городнова // Наука і освіта. – 2004. – №3 (специвпуск). – С.36-39.

4. Завгородня О. Фемінне і маскулінне у психології художньо обдарованої особистості: постановка проблеми / О.Завгородня // Психологія і суспільство – Тернопіль: ТНЕУ, 2001. – №3. – С. 33-43.
5. Иванченко С. Трансгендерность, гендерная идентичность и гендерные стереотипы / С.Н. Иванченко // Психологические исследования. – 2009. – №6(8) – Режим доступа к журн.: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n6-8/259-ivanchenko8.html>
6. Ижванова Е. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелом возрасте : дис... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.М. Ижванова. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – 215 с.
7. Кляйн М. Детский психоанализ / Мелани Кляйн. – М.:ИОИ, 2010 – 160 с.
8. Максименко С. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 240 с.
9. Маричева А. Порівняльний аналіз змістового простору понять ідентичності в соціальній психології і суб'єктності в глибинній психології / А.Маричева, О.Духнич // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 72-82.
10. Носов С. Половая идентификация ребенка в кинетическом рисунке семьи: психодиагностическое пособие / С.С. Носов. – М.: Флинта: НОУ ВПО “МПСИ”. – 2010. – 104 с.
11. Палій А. Особливості статеворольових уявлень дітей дошкільного віку : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А. Палій. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 1996. – 24 с.
12. Романов И. Особенности половой идентичности подростков / И.В. Романов // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С.39-47.
13. Романова В. Особливості статеворольової соціалізації підлітків : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / В.Г. Романова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.
14. Соколова Е. Связь феномена диффузной гендерной идентичности с когнитивным стилем личности / Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова, Ф. Лэонтиу // Вопросы психологии. – 2002. – №3. – С. 41-51.
15. Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Ф.Тайсон, Р.Тайсон. – М.: “Когито-Центр”, 2006. – 407 с.
16. Титаренко Т. Поняття “стать” у психології особистості / Т. Титаренко // Психолог. – 2003. – №6. – С.13-15.

17. Тэхкэ В. Психика и ее лечение: психоаналитический подход [пер. с англ.] / В. Тэхкэ. – М.: Академический проект, 2001. – 576 с.
18. Франкл Дж. Неизведанное “Я” / Дж. Франкл. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 316 с.
19. Чекалина А. О влиянии родительских установок на формирование гендерной идентичности ребёнка / А.А. Чекалина // Мир психологии. – Москва-Воронеж, 2004. – №2(38) – С.106-113.
20. Эриксон Э. Детство и общество [пер с англ.] / Э.Г. Эриксон. – СПб: ИТД “Летний сад”, 2000. – 416 с.
21. Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation / A. Bandura, K. Bussey // Psychological Review. – 1999. – vol.106. – 4. – pp. 676-713.
22. Blos P. Son and father. Before and beyond the Oedipus complex / P. Blos. – New York: The free press, 1985. – 185 p.
23. Juni S. Sex Role Development as a Function of Parent Models and Oedipal Fixation / S. Juni, E. L. Rahamim, R. Brannon // The Journal of Genetic Psychology. – 146(1) – pp. 89-99.
24. Martin C. Cognitive theories of early gender development / C. Martin, D. Ruble, J. Szkrybalo // Psychological bulletin. – 2002. – vol.128. – № 6. – pp. 903-933.

The article is devoted to the problem of gender identity becoming as a process of appearance and semantic enriching of individual identity of personality relatively to gender in ontogenesis. The author tries to reconstitute the process of personal gender development basing on unconscious and genetic theories. The idea of sensitive periods of new gender and gender identity aspects formation is substantiated in the article.

Keywords: gender, gender identity, gender development, gender identity becoming.

Отримано: 11.02.2012 р.

Специфіка становлення моральної самосвідомості підлітків як умови їх особистісного зростання

У статті поставлено акцент на визначенні показників розвитку конструктив моральної самосвідомості особистості підліткового віку.

Ключові слова: моральна самосвідомість, моральні якості, моральна рефлексія, особистісне зростання.

В статті поставлен акцент на определении показателей развития конструктов морального самосознания личности подросткового возраста.

Ключевые слова: моральное самосознание, моральные качества, моральная рефлексия, личностный рост.

Постановка проблеми. Виховання моральної самосвідомості особистості є успішним, якщо воно пробуджує в неї прагнення до свободи. Особливо це прагнення актуалізується у підлітків та старшокласників у зв'язку з характерною для них тенденцією до самостійності, самоствердження та самовизначення власної особистості. Тим часом вільний вчинок та відповідальність перед іншими і самим собою слід розглядати як найвищий рівень розвитку моральної самосвідомості особистості в підлітковому віці.

Здобутки психологічної науки в цьому напрямку досить обмежені, з них важко скласти узагальнену картину генезису моральної самосвідомості, яка, за нашим припущенням, є засадою особистісного зростання у період дорослішання. Зрозуміло, що генезис морально-духовної самосвідомості підлітка сягає корінням у більш ранні етапи особистісного розвитку дитини. Його розкриття потребує відповідей на цілий ряд невирішених питань: на основі яких показників у різні вікові періоди онтогенезу можна визначати наявність у зростаючої особистості моральної самосвідомості; які особливості характеризують на початковому і подальших етапах процес її становлення; що являють собою форми її існування у підлітковому віці; якими є зміст, смисл, функції морально-духовної самосвідомості у цей складний для особистісного розвитку період. Але головне – це виявити основні психологічні механізми та закономірності розвитку цього інтегрального й багатогранного особистісного утворення, що є рушійною силою особистісного зростання підлітка.

Отже, на нашу думку, процес особистісного зростання підлітка нерозривно пов'язаний зі становленням особливого виду самосвідомості – моральної самосвідомості. Моральна самосвідомість є надієвішою у плані духовних “внесків” у внутрішній світ особистості, її ціннісних досягнень – від безпосереднього самотворення до безумовної самореалізації. Адже лише моральне самоусвідомлення пов'язане із засвоєнням особистістю таких загальнолюдських цінностей як добро й благо для інших. Лише прийнявши такі цінності, особистість стає вільною і в між-особистісних взаємодіях самореалізується.

Процес побудови генетичної моделі становлення моральної самосвідомості показав, що у період підлітковості структурні компоненти цього особистісного утворення набувають нових специфічних властивостей. На рівні когнітивної складової у підлітків з'являється здатність відрефлексувати не лише моральні знання (поняття, судження, умовисновки), але й можливість відобразити власний образ “Я” з різних позицій, у тому числі й у плані відтворення власних моральних якостей, цінностей, прав і обов'язків, життєвих планів на майбутнє та ін. [2; 5; 6]. На рівні емоційно-ціннісного компонента можна констатувати як особливості прояву самооцінки (самоінтересу, аутосимпатії, самоприйняття тощо), так і нормативно-ціннісне самоставлення, що розкриває зміст модусу належного у самому собі, точніше, ставлення до засвоєних соціальних імперативів, виходячи з яких у підлітків антиципіюються рефлексивні очікування з боку референтних оточуючих відносно власного нормативного образу “Я”: яким мені належить бути, щоб мої дії і вчинки схвалювали, а мене поважали [3; 6; 8]. На рівні поведінкової складової підлітки володіють спроможністю до актуалізації тих форм поведінки, які вони можуть здійснити (і часто здійснюють) у проблемних ситуаціях, найчастіше тоді, коли розв'язуються різні моральні конфлікти у групі однолітків, та в неузгоджених взаєминах з дорослими. Прогнозуючи власні дії і вчинки, вірніше, те, як підліток діяв в моральній колізії або складній ситуації, він тим самим демонструє особливості прояву моральної поведінки, зокрема, моральної саморегуляції [1; 4; 6; 10].

Вказані специфічні характеристики прояву моральної самосвідомості підлітків, які будуть пред'явлені нами у подальшому, визначатимуть актуальний потенціал розвитку цього новоутворення у перехідний від дитинства до дорослості період онтогенезу. При цьому ми дотримуємося думки, що однією з найважливіших закономірностей особистісного зростання підлітка

виступає така залежність: чим вищі позитивні показники актуалізації складових моральної самосвідомості, тим вищі показники зростання особистості в період дорослішання.

Надаючи важливого значення простору самоусвідомлення підлітків, ми акцентували увагу на особливостях прояву їх моральної рефлексії, тобто на знаннях, за допомогою яких можна відтворити більш-менш адекватний їх віку ступінь розвитку моральної свідомості й самосвідомості. Оскільки у процесі пілотажного дослідження констатовано, що в міжособистісних взаєминах і спілкуванні підлітки більшою мірою оперують моральними судженнями (уявленнями), ніж моральними поняттями, то у констатувальному експерименті важливо було конкретизувати рівень рефлексії ними моральних понять.

Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі загальноосвітніх шкіл № 202, № 218 м. Києва, № 3 і № 24 м. Суми, № 22, № 26 м. Луцька, № 1 м. Переяслав-Хмельницького та Переяслав-Хмельницької гімназії. В процесі дослідження було здійснено перевірку надійності та валідності модифікованого методичного арсеналу діагностики особистісного зростання підлітків та їх моральної самосвідомості. Всього у даному дослідженні брало участь 560 підлітків різного віку, зокрема, в констатувальному експерименті 573 підлітки, з них 12-13 років – 163 особи, 13-14 років – 229 осіб і 14-15 років – 181 особа. Всього дослідженням було охоплено 1133 підлітки.

Для здійснення вказаного завдання було використано методику “Моє розуміння особистісних якостей людини”. Коротко зауважимо, що результати, які були відібрані в ході апробації цієї методики (в процесі психометричної обробки даних), підлягали також статистичній обробці на ЕОМ за допомогою факторного аналізу. Цей аналіз дозволив серед запропонованих підліткам до розгляду назв термінів (21 поняття) відібрати 13 термінів (13 факторів, які значущі на рівні $p < 0,01$), з якими вони були здатні працювати. На наш погляд, адекватна рефлексія сутності позитивних понять допоможе підліткам краще осмислити та прийняти ці поняття у свій внутрішній світ, у той час як знання сутності негативних сприятиме уникненню подібних проявів у власній поведінці. Орієнтири подібного рівня у підлітків було визначено за результатами досліджень К.Свенком та Р.Хіла [9].

В процесі обробки результатів методики при вивченні особливостей прояву рефлексивних знань когнітивного конструкту самосвідомості підлітків, ми враховували таку важливу характеристику, як їх суб'єктивна й об'єктивна правильність. Тут

підкреслимо той момент, що не завжди в основі моральних суджень (уявлень) підлітків лежать адекватно відрефлексовані ними знання. Під адекватним ступенем рефлексії ми розуміємо ступінь певного збігу відображеної сутності морального поняття підлітком з об'єктивною сутністю (науковим визначенням) цього поняття. Відомо, що моральний досвід підлітків формується спонтанно завдяки різним джерелам (інформаційним каналам надходження). Більше того, об'єктивно існуючі моральні цінності дійсності відбиваються через суб'єктивні особливості особистості.

Отже, за результатами використання цієї методики було виявлено здатність підлітків відрефлексовувати моральні знання, які більш адекватно відображають сутність моральних понять (об'єктивно правильні) і ті знання, які менш адекватно відображають їх сутність (суб'єктивно правильні). Стосовно останніх, ми можемо стверджувати, що саме вони і визначають значний потік емпіричних моральних знань, оскільки відбиваються у внутрішній структурі свідомості та самосвідомості підлітка. При цьому моральна рефлексія (завдяки суб'єктивному визначенню морального поняття) проектується не стільки з аналізу поведінки інших людей, скільки з аналізу власної поведінки. Так, в усній індивідуальній співбесіді підлітки, характеризуючи себе та власну поведінку з того чи іншого боку, "наділяли" себе певними моральними якостями.

При отриманні емпіричних даних використано індивідуальне та групове письмове опитування з постановкою відкритого (перше завдання) і закритого (третє завдання) питання. За результатами аналізу другого завдання ми робили висновок про можливість використання моральних знань та інформаційні канали їх надходження у свідомість підлітків.

У результаті виконання першого завдання отримано і проаналізовано нами 7449 відповідей. Спочатку відповіді досліджуваних розподілялись згідно з наведеними нижче варіантами:

- а) об'єктивна правильність морального поняття;
- б) суб'єктивна правильність морального поняття;
- в) моральні поняття, які не визначені;

г) загальна кількість об'єктивно і суб'єктивно правильних моральних понять.

Узагальнення результатів першого завдання показало, що об'єктивно правильні (адекватний рівень рефлексії) моральні поняття простежуються у 879 відповідях підлітків, що становить 11,8%, суб'єктивно правильні – у 5788 відповідях – 77,7%, не визначено моральних понять у 782 відповідях – 10,5%, і, нарешті,

загальна кількість визначених об'єктивно і суб'єктивно правильних моральних понять становить 6667 (89,5%) відповідей досліджуваних.

Отже, саме розкриття змісту об'єктивно правильних моральних понять пов'язане з адекватною моральною рефлексією. А тому, здійснивши рангування, точніше операцію впорядкування за принципом вираження ознаки (адекватної моральної рефлексії), ми побудували гістограму, яка зображена на рис. 1.

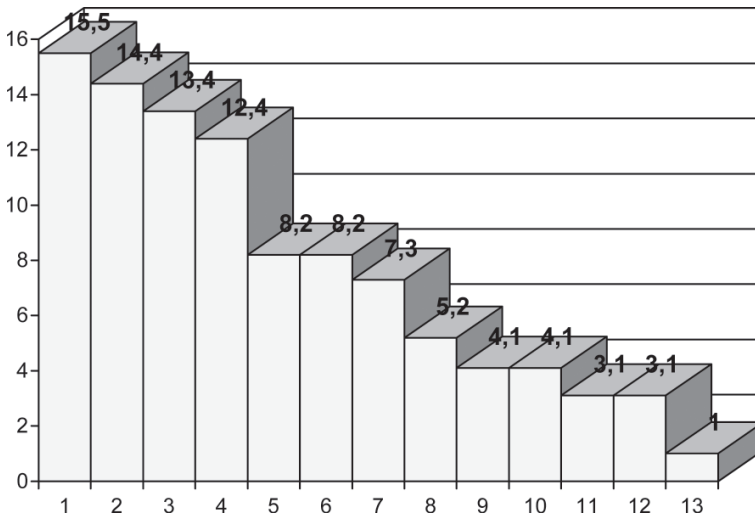


Рис. 1. Гістограма визначення ступеня розвитку моральної рефлексії підлітків

Умовні позначення: 1 – благородство; 2 – співчуття; 3 – совість; 4 – людяність; 5 – відповідальність; 6 – самолюбство; 7 – чесність; 8 – зарозумілість; 9 – зрадливість; 10 – корисливість; 11 – егоїзм; 12 – заздрість; 13 – скупість.

На рис. 1 видно, що вищі ранги (перший, другий і третій) відповідно належать моральним поняттям благородство, співчуття, совість. Так, у процесі тлумачення поняття “благородство” підлітки акцентували увагу на узагальнені сутності таких смислових одиниць (особистісних якостей), як чесність, добropорядність, непідкупність, мужність, позитивне ставлення до людей, вірність обраним життєвим цінностям, котрі розкривали його змістовий контекст.

Тепер продемонструємо особливості прояву моральної рефлексії за допомогою конкретного визначення цього поняття: “Благо-

родство – це таке ставлення до інших, яке людина хотіла б отримати по відношенню до себе: доброта, співчуття, чесність, вірність і мужність”. У визначенні поняття “співчуття” також відрефлексовано основні сутнісні одиниці його смислу, а саме: підтримання інтересів іншої людини, прийняття її переживань як своїх власних, надання необхідної підтримки людині у скрутну для неї хвилину. Моральна рефлексія підлітків у цьому випадку має об’єктивно правильний ступінь розвитку: “Співчуття – це здатність людини проявити до іншого глибоке розуміння, сприйняти його думки і, особливо, переживання, як свої власні, проявити співучасть і підтримку”. Так само при визначенні поняття “совість” відрефлексовано сутнісний параметр цього поняття: “Совість – це здатність людини завжди діяти морально, не порушуючи ніяких обов’язків, вміння контролювати себе та аналізувати власні вчинки”.

Адекватний ступінь моральної рефлексії припадає лише на 1/8 частину від загальної кількості (7449) проаналізованих відповідей підлітків. Однак цей факт свідчить про те, що у підлітковому віці особистість, самостійно опановуючи більшість моральних взаємодій, здатна сходити на нові щабли самодосягнення, зокрема інтерналізувати складні моральні знання. Треба також відзначити, що підліткам більше імпонують моральні якості з позитивною валентністю. Підтвердженням тому є четвертий, п’ятий і шостий ранги, які також належать позитивним моральним поняттям – людяність, відповідальність і чесність.

На противагу зазначеному рефлексивному аналізу підлітків, якщо звернутися до понять, які вони не здатні визначити, виявляється, що перша трудність припадає на моральне поняття “скупий” (48,8%), друга на два поняття – “корисливість” (11,6%) та “совість” (11,6%) і третя – на зарозумілість (8,2%). Виходить, що деякі моральні поняття з негативною валентністю (частіше у молодших підлітків, ніж старших) витісняються із свідомості, над ними особистість менше розмірковує і, що досить очевидно, ці поняття завдяки психологічним захистам переносяться у підсвідоме. Стосовно поняття “совість” необхідно зауважити, що рефлексивний аналіз цього поняття у багатьох підлітків пов’язується з негативними переживаннями: “муками совісті”, “докорами сумління” та тим, що “совість гризе і шматує душу” та ін. В генезисі цього почуття перший етап пов’язаний з відтворенням саме негативних переживань, а тому воно не завжди об’єктивно правильно рефлексується підлітками, особливо тими, які перебувають на низькому ступені розвитку моральної рефлексії.

Іншу класифікацію здійснено нами при вивченні суб'єктивно правильних відповідей, яких 5788 (77,7%). Під останніми ми розуміємо відрефлексовані підлітками моральні знання, які менш адекватно відображають сутність морального поняття. Проте зміст таких моральних понять персоніфікований суб'єктивними моральними уявленнями (еталонами) підлітків, а тому вони лише наближено до об'єктивного визначення передають смисловий рівень того чи іншого морального поняття.

Аналіз моральної рефлексії підлітків дозволив в основу класифікації суб'єктивно правильних відповідей покласти такі категорії:

1) квазівизначення (тавтологія) (1,7%): “чесність – це чесність...”, “заздрість – це заздрість...”;

2) визначення через емпіричне зведення до однієї або декількох ознак (34,5%): “самолюбство – це коли людина любить тільки себе...”, “співчуття – це коли допомагають морально особі...” або “чесність – це коли не брешуть, завжди говорять правду, ніколи не підводять і завжди бувають послідовними”;

3) визначення через трандукцію (29,3%), точніше, синоніми одного чи декількох рівнів: “заздрість – це пихатість, самозакоханість...”, “корисливість – це користолобна, корислива людина... це здирник”, “відповідальність – це почуття честі та обов'язку, принциповість, серйозність...”;

4) визначення через виділення окремої, приватної функції (8,4%): “людяність дозволяє залишатися людині собою... незалежно від обставин...”, “совість допомагає людині справитися зі своєю поведінкою...”;

5) визначення через вказівку на джерело (без конкретизування) (2,2%): “егоїзм дається від природи...”, “чесність виховується в сім'ї”;

6) визначення через один компонент структури (пізнавальний, емоційний, регулятивний) поняття (0,8%): “совість – це переживання і муки за те, що неправильно зробив...”, “зрадливість – це хитре продумування того, як зробити зло іншим...”;

7) визначення через віднесення до загальної категорії (0,5%); “егоїзм – це якість людини...”, “зрозумілість – це ставлення до людей...”, “скупість – це властивість якоїсь особи...”;

8) визначеність через родову чи видову відмінність (логічне суб'єктивне визначення) (0,3%): “людяність – це добропорядне ставлення до людей...”, “відповідність – це здатність людини чесно виконувати свої обов'язки і свою діяльність...”.

Можна зазначити, що за суб'єктивно правильними поняттями підлітків простежується моральна рефлексія з такими ступенями

(категоріями розвитку), як емпіричне зведення – 34,5% (1997) відповідей, трансдукція – 29,3% (1696) та визначення через функцію – 8,4% (486). При цьому якісний аналіз генезису моральної рефлексії від молодшого до старшого підліткового віку показав, що найбільшим розмаїттям відповідей вирізняються старші підлітки, особливо восьмикласники. Близькі до них відповіді учнів 7 і 9 класів. Однак, моральна рефлексія старших підлітків, згідно із загальним аналізом розподілу відповідей за категоріями, виявилася “перехідною” (з явищами переструктурування) від одного ступеня розвитку до іншого. Так, у молодших підлітків моральна рефлексія актуалізується через квазівизначення, емпіричне зведення та трансдукцію, порівняно з визначенням через функцію і низькою імовірністю проявів всіх інших категорій. Одночасно у старших підлітків моральна рефлексія частіше актуалізується за рахунок визначення через функцію, джерело, через віднесення до загальної категорії і навіть до родової та видової відмінності, порівняно з низькою ймовірністю проявів квазівизначення, емпіричного зведення і трансдукції.

Простору самоусвідомлення особливого морального пафосу надають кількісні показники рефлексивного аналізу підлітків, які відображають процес використання ними моральних понять у взаємодіях (спілкуванні, взаєминах, діяльності). Анонімність проведення другого завдання визначила надійність його показників. Рефлексуючи особливості використання кожного поняття, підлітки одночасно відзначали частоту їх застосування у власному досвіді за п’ятьма варіантами відповідей: “досить часто”, “часто”, “рідко”, “досить рідко”, “ніколи”. Звернемося до перегляду цих варіантів, беручи до уваги дуже високі (I ранг), високі (II ранг) і помірні (III ранг) кількісні показники у відсотках. Так, 1/3 частина підлітків відмічає, що у взаємодіях вони “досить часто” проявляють співчуття (37%), совість (30%) і відповідальність (29%). Інші підлітки, їх більше половини, мають високий ступінь розвитку моральної рефлексії у зв’язку з частими проявами чесності (73%), людяності (61%) і відповідальності (53%). При цьому ще 1/3 частина підлітків визнають, що вони “рідко”, але проявляють благородство (39%), втім, з-поміж них є такі, яким притаманний егоїзм (36%) і зарозумілість (28%). За варіантом відповіді “досить рідко” були щирими ті підлітки, які визначили, що у взаєминах і спілкуванні вони можуть бути егоїстичними, скоріше, егоцентричними (42%), заздрісними (32%) і зарозумілими (29%). І, зрештою, є підлітки, які категорично, тобто ніколи не вдаються до зрадництва (55%), скупощів (52%) та зарозумілості й самолюбства (29% і 29%).

Рефлексивний аналіз підлітками інформаційних каналів надходження моральних понять у самосвідомість показав, що пріоритет у їх моральному вихованні належить, у першу чергу, батькам і вчителям. Підлітки відзначають, що у взаємодіях з батьками вони дізнаються про чесність (93%), благородство (75%), людяність (65%) і відповідальність (64%). Разом з тим, на думку підлітків, щодо виховання у них відповідальності та, особливо, совісті, вищі можливості впливу на їх свідомість мають вчителі (80% і 53%). Варто підкреслити й те, що у взаєминах з батьками і вчителями домінує рефлексивне осмислення позитивних моральних понять, у той час, як у процесі інтимно-особистісного спілкування з однолітками вони більшою мірою усвідомлюють і глибоко переживають особистісні якості та почуття з негативною модальністю: зрадливість (88%), заздрість (75%), самолюбство (71%) і корисливість (52%).

Показники впливу на самосвідомість підлітків засобів масової інформації трохи нижчі від показників впливу батьків, вчителів, однолітків, але вони по-різному зорієнтовують їх у моральних взаєминах.

Більші можливості у цьому плані в телебачення, ніж радіо і преси. Проте радіо, згідно рефлексії підлітків, “закладає” в їх свідомість і самосвідомість скоріше позитивні знання (співчуття – 50%, чесність – 49%, людяність – 42%), на відміну від негативного впливу телебачення (зрадництво – 67%, самолюбство – 66%, егоїзм – 62%) і преси (самолюбство – 71%, корисливість – 53%, егоїзм – 45%).

На основі третього завдання визначено потенціали зростання моральної рефлексії і саморефлексії підлітків. Це здійснено за допомогою осмислення чотирьох запропонованих визначень і знаходження з-поміж них правильного на пред’явлене поняття. Найкраще підлітки зорієнтовані у таких поняттях, як людяність (59%), співчуття (56%) і зрадливість (50%). Близько до цих понять, але з трохи нижчими показниками відрефлексовано чесність (48%) і заздрість (44%). При цьому низький потенціал рефлексивного аналізу виявився стосовно понять відповідальність, корисливість та егоїзм.

Отже, підсумовуючи якісну інтерпретацію за презентованою методикою, відзначимо, що половина підлітків здатна до самоактуалізації позитивних особистісних потенціалів, оскільки у процесі рефлексивного аналізу підлітки здебільшого демонстрували прагнення як до осмислення моральних знань, так і до використання їх у межах простору власного “Я” – в інтимно-осо-

бистісному спілкуванні з однолітками, міжособистісних взаєминах зі значущими дорослими, у будь-якій продуктивній діяльності. Це свідчить, що в період дорослішання актуалізуються внутрішні ресурси до становлення моральних утворень, які й підвищують показники їх особистісного зростання.

Список використаних джерел

1. Апресян Р.Г. Проблема “другого Я” и моральное самосознание личности / Р.Г. Апресян // Философские науки. – 1986. – № 6. – С. 53–59.
2. Барцалкина В.В. Развитие самосознания в подростковом и юношеском возрастах как основа личностного самоопределения / В.В. Барцалкина // Психологические условия формирования ответственности школьников. – М., 1987. – С. 22–28.
3. Бех И.Д. Нравственность личности: Стратегия становления / И.Д. Бех. – Ровно, 1991. – 146 с.
4. Бех И.Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі / І.Д. Бех // Філософ. і соціолог. думка. – 1994. – № 3, 4. – С. 172–184.
5. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1997. – 64 с.
6. Булах І.С. Концептуальна модель становлення моральної самосвідомості особистості у підлітковому віці / І.С. Булах // Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 16. – С. 82–91.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
8. Максименко С.Д. Підліток: Проблеми і перспективи / С.Д. Максименко, С.С. Ракитянська // Наука і освіта: матеріали міжнар. конгресу. – Одеса, 2000. – С. 98–99.
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Изд.-во “Питер”, 2000. – 624 с.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшмидт // Проблемы становления личности / Пер. с нем. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

The paper put the emphasis on identifying indicators of moral self-identity teens.

Keywords: moral self-consciousness, moral character, moral reflection, personal growth.

Отримано: 7.02.2012 р.

Особливості захисних функцій егоцентризму особистості на різних вікових етапах

Стаття присвячена дослідженню місця егоцентризму в структурі психологічних захистів особистості та взаємозв'язку основних його форм з класичними захисними механізмами в періоди переживання особистістю кризових станів. Реалізована спроба відстежити динамічні зміни в структурних взаємозв'язках егоцентризму із захисними механізмами у досліджуваних різного віку.

Ключові слова: егоцентризм, захисний механізм, кризовий період, онтогенез.

Статья посвящена проблеме исследования места эгоцентризма в структуре психологических защит личности и взаимосвязи основных его форм с классическими защитными механизмами в периоды переживания личностью кризисных состояний. Реализована попытка проследить динамические изменения в структурных взаимосвязях эгоцентризма с защитными механизмами у испытуемых разного возраста.

Ключевые слова: защитный механизм, кризисный период, онтогенез, эгоцентризм.

Проблема егоцентризму для психологічної науки не нова, але в психологічних дослідженнях, на жаль, їй приділяють мало уваги. Основна проблема низького рівня зацікавленості витікає з методологічної невизначеності статусу цього поняття: стабільне це утворення чи ситуативно обумовлене, детерміноване законодавчими особливостями розвитку на певному віковому етапі чи актуальною життєвою ситуацією, конструктивну чи деструктивну роль відіграє в розвитку особистості. Останнім часом, у великій мірі завдяки працям Г.В. Анненкової, Л.Ф.Обухової, Т.І. Пашукової, в структурі егоцентризму особливо стали виділятися його захисні функції, тому в основу нашого дослідження було покладене припущення, що егоцентризм, зокрема, його основні чотири форми, можуть бути повноцінними захисними механізмами.

Витоки цього погляду традиційно пов'язані з психодинамічним напрямком. Цей підхід дозволяє пояснити стійкість цієї властивості (позиції), не зважаючи на явні наслідки дезадаптації в міжособистісних стосунках. Першим феноменом захисних механізмів

розпочав аналізувати в своїх працях З.Фрейд [6]. Як термін поняття “егоцентризм” З.Фрейд не вживав, але в його аналізі егоїзму та нарцисизму (перший він відносив до ціннісної сфери Я, а другий – до сфери сексуальних інстинктів Ід) спостерігаються певні співпадіння з егоцентризмом в плані окремих ознак: фіксованість на власних переживаннях, порушення міжособистісних стосунків, знижена потреба в спілкуванні, демонстративність, почуття власної унікальності. На нашу думку, фрейдистські его-феномени мають більше подібних рис з особистісно-афективними формами егоцентризму, до яких, зокрема, відносяться “Особистий міф”, “Уявна аудиторія”, “Сфокусованість на собі”.

Своєрідним є підхід до цієї проблематики ще одного представника психодинамічного напрямку А. Адлера [1]. Виховання соціального інтересу у людини якраз і є механізмом подолання егоцентризму. Егоцентричну особистість він називає невротичною. Така людина характеризується центрованістю на власних проблемах, відсутністю зацікавленості проблемами інших людей. Причини подібного явища А. Адлер вбачає в несприятливих умовах життя в дитинстві (фізичні вади, неправильний стиль виховання).

Окрім психодинамічного напрямку, егоцентризм як захисний механізм розглядався в роботах Г.Лаффліна, Г.Годфруа, М.Мак-Вільямса [4]. Вони розглядали егоцентризм як наслідок дисоціації особистості. Дисоціація є захисним механізмом, проявляється в ситуаціях, коли об’єктивні вимоги дійсності або авторитетних осіб розходяться з бажаннями і прагненнями самого суб’єкта. Частіше цей феномен можна спостерігати в дитячому віці, але й у дорослих він теж зустрічається.

Егоцентризм – не просто нездатність зрозуміти і прийняти позицію іншого, але й відсутність зацікавленості в цьому. М.І. Розенкова вважає, що в основі цього лежить дифузія ідентичності (термін запозичений у концепції Е. Еріксона), нездатність до емпатії, бо інтерес до іншого сприймається суб’єктом як форма залежності. Тому відбувається своєрідний захист від “залежності”. Нарцисизм можна вважати граничним явищем норми і патології, з огляду на проблематику досліджень психодинамічного напрямку.

І.П.Короленко, Н.В.Дмитрієва, Є.В.Андрієнко описали поведінкові прояви нарцисичної особистості, котрі включають: болісне реагування на критику [5], споживацьке відношення до людей, відчуття непотрібності, байдужості інших до своєї особи, перебільшення власної унікальності, недовір’я, завищені вимоги до життя, прагнення бути в центрі уваги, відсутність терплячості у спілкуванні, заздрість. Отже, нарцисизм є явищем, яке за деякими

поведінковими ознаками є спорідненим з егоцентризмом і відмінність полягає лише в тому, що нарцисизм спочатку розглядався як феномен сексуальної сфери, а егоцентризм – пізнавальної, але, як бачимо, в більш пізніх дослідженнях ця межа практично стирається. В усякому разі, нарцисизм має більш афективне забарвлення, порівняно, з егоцентризмом, тому, на нашу думку, ці явища мають дещо іншу етимологію та психологічний зміст, хоча і схожі в поведінкових проявах та психологічних функціях.

Як бачимо з теоретичного дослідження, егоцентризм має досить тісні зв'язки за своєю етимологією і функціями з основними психодинамічними поняттями, тому наше припущення про можливість включення його до системи психологічних захистів цілком логічне. В роботах дослідників психологічних захистів, зокрема А. Фрейд, підкреслюється той факт, що психологічні захисти створюють певні системи, тому, якщо егоцентризм являється захисним механізмом, він повинен мати взаємозв'язки з деякими із захисних механізмів [6]. Некоректно було б припускати, що ці взаємозв'язки спостерігатимуться з усіма без виключення захисними механізмами, бо, судячи з експериментальних та теоретичних досліджень Ф.Грїнейкера, А.Фрейда та ін., захисні механізми використовуються з огляду на ступінь емоційної зрілості особистості.

З метою перевірки цього припущення нами було проведено емпіричне дослідження з виявлення взаємозв'язків основних форм егоцентризму особистості з захисними механізмами.

Об'єктом дослідження являлись чотири основні форми егоцентризму.

Предмет дослідження: взаємозв'язок чотирьох основних форм егоцентризму особистості із захисними механізмами.

Мета: довести, що основні форми егоцентризму входять в структуру психологічних захистів особистості.

Гіпотези дослідження:

1. Егоцентризм являється повноцінним захисним механізмом і має стійкі взаємозв'язки з основними захисними механізмами.

2. Ці взаємозв'язки являються специфічним для певного віку.

Дослідження проводилося на вибірках різного віку – від молодшого підліткового до похилого, вік досліджуваних коливався в межах 11- 65 років. Загальна чисельність досліджуваних склала 372 особи. Більш молодший вік задіяти було неможливо у зв'язку з віковими обмеженнями психодіагностичних методик.

1) Опитувальник “Індекс життєвого стилю Р.Плутчика, Х.Келермана, Х.Конте (LSI – Life Stile Index)” в адаптації

Є.С. Романової, який використовується для діагностики механізмів психологічного захисту Его, виділених ще З.Фрейдом. Опитувальник складається з 92 тверджень, що вимагають відповіді типу “вірно-невірно”. Вимірюються 8 основних захисних механізмів: витіснення, заперечення, заміщення, компенсація, реактивне утворення, проєкція, раціоналізація, регресія. На основі результатів будується індивідуальний профіль захисних механізмів досліджуваного.

2) Тест егоцентричних асоціацій Т.Сцутрової – представляє 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.

3) 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 особистісно-афективні форми егоцентризму особистості.

За результатами проведеного емпіричного дослідження з’ясувалося, що у семикласників “Еготизм” має позитивний кореляційний зв’язок на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ з такими традиційними захисними механізмами, як: регресія $p \leq 0,01$; заперечення – $p \leq 0,05$, компенсація $p \leq 0,01$ та зворотний кореляційний зв’язок з раціоналізацією, який не досяг рівня статистичної значущості, але суттєво до неї наблизився.

Видається досить цікавим той факт, що підлітки, які демонструють сфокусованість на собі, своїх переживаннях, не завжди проявляють це в поведінці, зокрема, в мовленнєвій діяльності. Тобто центрованість на власному Его не завжди виражається в прагненні говорити про себе та свої переживання. А у випадку з молодшими підлітками переживання власної унікальності навіть, навпаки, негативно корелює з “Еготизмом” як показником презентації Его в мовленнєвій діяльності. Можливо, це протиріччя і є характерною ознакою підліткового віку та є однією з причин суперечливості та нестабільності підліткової поведінки та характеру. Егоцентризм та “Еготизм”, зокрема, вірогідно, виконує і компенсаторні функції. У підлітковому віці людина надмірною презентацією Его намагається компенсувати вади, які можуть впливати на формування комплексу неповноцінності.

Подібні ідеї розвивалися в межах індивідуальної психології А.Адлера, автора, що досліджував вищеозначений комплекс. На його думку, егоцентричні (нарцисичні) риси притаманні особистості, яка є дещо неповноцінною (в психологічному сенсі) або відчувається такою.

Досить цікавими є отриманий негативний кореляційний зв'язок еготизму з раціоналізацією. Складається ситуація, що чим більше людина задіє когнітивний компонент в аналізі себе, тим менше вона схильна до проявів еготизму в цьому віці. Це частково, опосередковано, але доводить, що егоцентризм не може бути феноменом суто когнітивної сфери і обов'язково включає емоційний компонент. Додатковим аргументом для цього твердження є загальноприйнята класифікація видів егоцентризму та структура Его, яка включає когнітивний, емоційний та поведінковий компонент. Тобто логічно допустити, що центрація не може відбуватися виключно в одній площині, а задіє й інші, бо, не дивлячись на всі класифікації, Его є цілісною, інтегрованою структурою.

Звичайно, ці дані не можуть свідчити про вплив еготизму на захисні механізми, а діагностують лише узгоджені зміни (динаміку) під впливом поки невиявленого третього чинника. Цим чинником ми схильні вважати кризові стани особистості, викликані як закономірними віковими кризами розвитку, так і несприятливими подіями життя, так званими ситуаційними кризами. Розглянемо, яким чином з віком змінюється взаємодія захисних механізмів з основними формами егоцентризму.

У підлітків віком 13-14 років вже не простежується такого достовірного зв'язку основних форм егоцентризму з захисними механізмами. У цій віковій групі проявляється прямий кореляційний зв'язок еготизму з компенсацією та зворотний кореляційний зв'язок з раціоналізацією, але показники коефіцієнту кореляції не досягають рівня статистичної значущості, як це проявлялося в молодших підлітків.

Дуже наблизився до статистично достовірних показників коефіцієнт кореляції за шкалою "Особистий міф" із таким захисним механізмом, як проєкція, що свідчить про схильність підлітків цього віку в складних ситуаціях некритично ставитися до власних промахів та недоліків і зберігати почуття власної значущості через приниження переваг інших та приписування власних вад іншим. З цим же захисним механізмом позитивно корелює шкала "Сфокусованість на собі". Це дає нам підстави припустити, що надмірна зосередження на своєму Его у підлітків супроводжується викривленням не тільки сприйняття навколишнього світу, але й себе, тобто порушується адекватний самоаналіз.

Проекція обумовлює обов'язкове залучення Іншого в алгоритм свого функціонування, який виступає об'єктом проекції власних вад. Тобто підвищені показники деяких форм егоцентризму супроводжуються нездатністю аналізувати як себе, так і явища й об'єкти навколишнього світу.

Стосовно старшого підліткового віку, то зв'язок основних форм егоцентризму з захисними механізмами в цілому підтримує ті тенденції, які проявлялися в молодшому та середньому підлітковому віці. У 15-річних еготизм позитивно корелює з регресією, коефіцієнт кореляції виявився значущим на рівні $p \leq 0,05$. Щодо показників за шкалою "Особистий міф", то результати виявляються досить несподіваними, бо, не дивлячись на невеликий обсяг вибірки, результати достовірні навіть на рівні значущості $p \leq 0,01$.

Особливо тісний зв'язок показників за шкалою "Особистий міф" спостерігається з показниками механізму регресії та компенсації. Подібні до цього результати виявилися і в кореляційному аналізі показників цих захисних механізмів з показниками за шкалою "Уявна аудиторія". Позитивні кореляційні зв'язки діагностуються з такими захисними механізмами, як: регресія, компенсація, заміщення на $p \leq 0,01$, негативний зв'язок спостерігається з раціоналізацією, але він не досяг рівня статистично достовірного. Щодо показників за шкалою "Сфокусованість на собі", то достовірний коефіцієнт кореляції встановлений з механізмом регресії ($p \leq 0,01$), високий коефіцієнт із заміщенням – на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ та компенсацією на рівні $p \leq 0,01$. Негативний, хоча статистично і недостовірний з таким механізмом, як витіснення.

Тому, підсумовуючи кореляційний аналіз основних форм егоцентризму та захисних механізмів, можна виділити досить чіткі закономірності їх взаємодії в різному віці, які демонструють тенденції до вибіркового кореляційних зв'язків егоцентризму й окремих захисних механізмів.

З віком сила кореляційного зв'язку захисних механізмів і еготизму, а також захисних механізмів між собою зменшується. У випадку з "Особистим міфом" з віком ми спостерігаємо зростання сили кореляційних зв'язків, змінюється також і характер тих захисних механізмів, з якими вони пов'язані, та діапазон їх зв'язків. Як бачимо, у випадку з різними формами егоцентризму з віком еготизм втрачає тісноту кореляційних зв'язків з захисними механізмами, а шкала "Особистий міф", навпаки, їх розширює.

Домінування зв'язків основних форм егоцентризму, незалежно від їх специфіки з незрілими захисними механізмами, не безпосе-

редньо, а опосередковано все ж таки доводить припущення Ж. Піаже про незрілість і самого явища егоцентризму, який є нормою лише для ранніх етапів онтогенезу.

Збереження тенденцій до використання егоцентризму в більш пізньому віці, очевидно, свідчить про емоційну незрілість конкретної особистості або про регресивні тенденції в надто несприятливих життєвих обставинах. В певному віці (підлітковому), вірогідно, егоцентризм виконує і компенсаторні функції, бо демонструє негативний кореляційний зв'язок з механізмом компенсації.

Щодо “Уявної аудиторії”, то тут спостерігається збагачення зв'язків з захисними механізмами. Як бачимо, “Еготизм” та особистісно-афективні форми егоцентризму демонструють цілком протилежну динаміку щодо збільшення-зменшення зв'язків з захисними механізмами. У середньому і молодшому підлітковому віці тіснота кореляційного зв'язку не досягла рівня статистичної значущості. Зважаючи на те, що в молодших підлітків загальний рівень вираженості цієї форми егоцентризму навіть вищий, ніж в групі старших підлітків, на нашу думку, найвірогідніше пояснення таких результатів – не в тому, що “Особистий міф” не може виконувати захисну функцію, а в тому, що він має певну автономію від захисних механізмів. Очевидно, ця форма егоцентризму включається в структуру захисних механізмів в старшому підлітковому віці і зберігається тривалий час, тобто має явну вікову специфічність.

“Сфокусованість на собі” займає особливе місце серед особистісно-афективних форм егоцентризму. Ця форма була виділена пізніше і, на нашу думку, має дещо відмінний механізм функціонування. Якщо “Особистий міф” і “Уявна аудиторія” обов'язково мають спрямованість на іншого як засіб відображення власного Его, то “Сфокусованість на собі” участі інших не потребує, навпаки, іншим не приділяється належна увага в аналізі інформації, тому що основну частину їх займає власне Его.

В юнацькому віці спостерігаються наступні тенденції: еготизм з усіма показниками захисних механізмів або негативно корелює, або ці показники майже дорівнюють нульовому значенню, хоча вони і не досягли рівня статистичної значущості. П'ять з восьми захисних механізмів теж позитивно корелюють з цією формою егоцентризму, але статистично недостовірні. Та між собою інші 3 форми егоцентризму корелюють позитивно на рівні значущості $p \leq 0,01$, що ще раз підтверджує валідність і надійність методики Т.В.Рябової.

“Особистий міф” корелює позитивно з такими захисними механізмами, як заміщення ($p \leq 0,05$), проекція ($p \leq 0,01$). Як

бачимо, ці результати майже повністю співпадають з результатами, отриманими на вибірці підліткового віку.

“Уявна аудиторія” корелює з такими захисними механізмами, як регресія ($p \leq 0,05$), заміщення ($p \leq 0,01$) та компенсація ($p \leq 0,01$).

“Сфокусованість на собі” – з регресією ($p \leq 0,05$), із заміщенням ($p \leq 0,05$), раціоналізацією ($p \leq 0,05$) та проекцією ($p \leq 0,05$).

З цього аналізу добре видно, що в юнацькому віці спостерігається чітка перевага вибору певних захисних механізмів. Логічно припустити, що це не випадковий збіг, і ці захисні механізми вибираються з причини певної відповідності віковим або іншим особливостям, а також корелюють з егоцентризмом з причини певних змістових відповідностей. По-перше, для реалізації заміщення та проекції необхідна наявність іншої особи або об'єкта, на який спрямовується певна негативна емоція або оцінка. В обох випадках не враховується індивідуальність іншої особистості, її власні інтереси, плани, почуття. Егоцентризм теж являє собою фіксацію на власних переживаннях та думках, внаслідок чого відбувається зменшення значущості думок та переживань іншої людини в очах егоцентрика, тому вона може сприйматися як “об'єкт”, а не “суб'єкт” у відносинах.

Підсумовуючи усі дані, робимо висновок, що еготизм має принципово інші функції та місце в структурі особистості, ніж особистісно-афективні форми егоцентризму. Найбільш інтегрований комплекс створює тріада “Особистий міф – заміщення – проекція”, які мають взаємні позитивні статистично достовірні зв'язки між собою. “Особистий міф” відображає почуття власної унікальності егоцентрика, уявлення про те, що інші не зможуть зрозуміти його особистість. У цьому віці вже не так виражене бажання самостверджуватись, як у підлітковому віці. “Уявна аудиторія” корелює із заміщенням та компенсацією. Можливо, прагнення бути в центрі уваги, переоцінка значущості власної персони і є своєрідна компенсація уявних чи реальних влад, або егоцентризму, який сам відіграє компенсаторно-захисну функцію.

У віці середньої зрілості в дорослих відбувається виражене зменшення залежності основних форм егоцентризму від захисних механізмів особистості. Егоцентризм ніби “випадає” з загальної системи захисних механізмів, зустрічаються навіть негативні кореляційні зв'язки між основними формами егоцентризму та захисними механізмами. Причому всередині самої системи захисних механізмів високі показники коефіцієнта кореляції зберігаються, а от в системі “егоцентризм-захисні механізми” відбувається розрив

тих сильних взаємозв'язків, які були характерні для більш ранніх періодів онтогенезу.

Показники "Еготизму" демонструють слабкий позитивний, а у більшості випадків, навіть негативний кореляційний зв'язок з захисними механізмами, наприклад, єдиним статистично достовірним являється негативний коефіцієнт кореляції між показником еготизму та проєкції. Звичайно, цей факт зовсім не доводить, що егоцентризм перестав виконувати у дорослих людей свої захисні функції, але характер цих функцій, їх спектр дії, напевне, змінився.

Показники "Особистого міфу" позитивно ($p \leq 0,01$) корелюють з показниками захисного механізму проєкції, що продовжує вже існуючу тенденцію, яка простежується на більш ранніх вікових етапах, та раціоналізації. Щодо "Уявної аудиторії", то її показники достовірно співвідносяться з такими захисними механізмами, як регресія та гіперкомпенсація (реактивне утворення). Показники "Сфокусованість на собі" позитивно корелюють з гіперкомпенсацією та негативно – з витісненням. Звичайно, по відношенню до середнього віку можна вбачати регресивні тенденції у завищенні показників за шкалою "Уявна аудиторія", бо для цієї вікової групи така форма егоцентризму деякими авторами вважалася нехарактерною. Підвищена демонстративність, прагнення уваги – характерна ознака підліткового віку, а у дорослих це є ознакою певної незрілості особистості, власне, як і надмірна вираженість егоцентричних проявів. Така спорідненість і прив'язка нормативності до віку, ймовірно, і стала причиною подібного кореляційного зв'язку.

У вибірці похилого віку взагалі не виявлено достовірних позитивних коефіцієнтів кореляції між захисними механізмами та формами егоцентризму. Вся справа в тому, що егоцентризм у людей похилого віку має низький ступінь вираженості, що, можливо, і послугувало однією з причин отримання таких результатів. Ми можемо говорити лише про тенденції та коефіцієнти, які лише незначно нижчі за мінімально допустимий рівень статистичної достовірності.

Такими, наприклад, є коефіцієнти кореляції між показниками: "Особистий міф" і регресія, "Сфокусованість на собі" і регресія, "Уявна аудиторія" та компенсація. Як бачимо, серед основних захисних механізмів майже немає тих, яким би не надавалася перевага у більш ранні вікові періоди.

Отже, особистісно-афективні форми егоцентризму мають дещо відмінну від когнітивної картину вікової динаміки. Їх амплітуда не стабільно зменшується, а має певні пікові показники. Більшість достовірних позитивних кореляційних зв'язків припадає на старший підлітковий і юнацький вік. Як показало попереднє

диференційоване дослідження кореляційних зв'язків між окремими захисними механізмами, це відбувається за рахунок тих захисних механізмів, які Р. Плутчик назвав "вищими". З віком тіснота таких взаємозв'язків втрачається, коли егоцентризм фіксується як захисний механізм лише в окремих досліджуваних. Звідси робимо висновок, що егоцентризм можна назвати "незрілим" захисним механізмом, який у дорослих зустрічається нечасто.

Подальші перспективи дослідження можуть бути спрямовані на виявлення чинників, що детермінують вибір тих чи інших захисних механізмів в певному віці, а також чинників, що впливають на вибір "незрілих" видів захисних механізмів, в тому числі й егоцентризму в дорослому віці.

Список використаних джерел

1. Адлер А. О нервическом характере / под ред. Э. В. Соколова; [пер. с нем. Н. В. Стефанович]. – СПб. : Университ. библиотека, 1997. – 338 с.
2. Анненкова Н. В. Динамика соотношения подросткового эгоцентризма и становления идентичности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Н. В. Анненкова. – М., 2004. – 172 с.
3. Каменская В. Г. Возрастные и гендерные системы психологических защит / В. Г. Каменская // Психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 77-83.
4. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т. И. Пашукова. – Кировоград : Центр.-Укр. изд-во, 2001. – 338 с.
5. Соколова Е. Т. Психология нарциссизма : учеб. пособие [для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений] / Е. Т. Соколова, Е. П. Чечельницкая. – М. : Учебно-метод. коллектор "Психология", 2001. – 90 с.
6. Фрейд А. Эго и механизмы защиты / Анна Фрейд; [пер. с англ. М. Гинзбурга]. – М. : Эксмо, 2003. – 252, [1] с. – (Психологическая коллекция).

In the article we have analyzed the problem of investigation of the egocentrism in the system personal protective mechanisms, and correlation of the basic egocentrically forms with personal protective mechanisms during crisis periods. We have tried to research dynamic changes in the structure of the egocentrism and personal protective mechanisms of different age people.

Keywords: crisis periods, egocentrism, ontogenesis, protective mechanisms.

Отримано: 1.02.2012 р.

Психологічні шляхи формування самоствалення в контексті психологічної адаптації особистості

У статті подається теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми самоствалення. Приділена увага психологічним факторам формування самоствалення у підлітковому віці. Психологічна адаптація розглядається як внутрішня динамічна структура, яка інтегрує окремі сторони особистості, пов'язані з когнітивним та емоційним компонентами "образу-Я".

Ключові слова: самоствалення, особистість, підліток, само-свідомість, самооцінка, Я-концепція, психологічна адаптація, депривація.

В статье дается теоретический анализ научной литературы по проблеме самоотношение. Уделено внимание психологическим факторам формирования самоотношения в подростковом возрасте. Психологическая адаптация рассматривается как внутренняя динамичная структура, которая интегрирует отдельные стороны личности, которые связаны с когнитивным и эмоциональным компонентами "образа-Я".

Ключевые слова: самоотношение, личность, подросток, самознание, самооценка, Я – концепция, психологическая адаптация, депривация.

Однією з найважливіших детермінант розвитку людини є її ставлення до себе (самоствалення). Самоствалення людини значною мірою визначає оцінку формування уявлень про самого себе, забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності і ставлення до себе оточуючих, впливає на процеси самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації. Це обумовлює важливість досліджень самоствалення особистості.

Проблема самоствалення не є для психології новою, проте, інтерес до неї не слабшає. Складністю на шляху вивчення самоствалення є як недостатня розробленість, так і різноманіття підходів дослідників до цієї дефініції. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів самоствалення розглядається як "установка" (Д.М. Узнадзе), "особистісний смисл" (О.М. Леонтьєв), "ствалення" (В.М. М'ясищев), "соціальна установка" (І.С. Кон, Н.І. Сарджвеладзе), "почуття" (С.Л. Рубінштейн), "самоприй-

Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України
няття” (Д. Марвелл, К. Роджерс, Л. Уеллс), “аттіюд” (М. Розенберг, Р. Вільє, К. Куперсміт).

Існують такі погляди на самоствавлення: як емоційне (Р. Бернс, Д. Марвелл, К. Роджерс, І.І. Чеснокова), когнітивне (І.С. Кон, М.І. Лісіна, В.Ф. Сафін, Л. Уеллс та інші), емоційно-ціннісне утворення (С.Р. Пантілеєв, І.І. Чеснокова) або як система аутоустановок (І.С. Кон, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін).

Психологами зазначається, що критичним у формуванні самоствавлення виступає підлітковий вік (І.С. Кон, В.С. Мухіна, І.І. Чеснокова, Д.І. Фельдштейн та інші). Це обумовлено невизначеністю і суперечністю розвитку особистості на даному віковому етапі. Особливості розвитку особистості в цей період багато в чому визначають і подальший життєвий шлях підлітків. В цьому віці найчіткіше проявляються всі особливості психічної сфери особистості та виявляються результати батьківського виховання. Самоствавлення, будучи провідним компонентом структури самосвідомості підлітка, обумовлює розвиток в його свідомості цілком нових психологічних утворень – рефлексії себе, інших, суспільства. В.М. Даринська, В.М. Дружинін, Г.В. Захарова, С.В. Ковальов, Т.Д. Марцінковська, Є.О. Сергієнко, Д.І. Фельдштейн, Л.О. Холева та інші відзначають, що сімейне оточення і, зокрема, дитячобатьківські стосунки є важливим чинником емоційного і психічного розвитку дитини, а також формування психологічного простору її особистості. Порушення психологічного простору у вигляді розлуки з сім’єю, або з одним із батьків (соціальна депривація) негативно впливає на стержневі утворення особистості дитини.

Психологами визначено, що психічна депривація індивіда є станом, який виникає в ситуації тривалого незадоволення його життєвоважливих потреб (Й. Лангмейер, З. Матейчек). Цей стан визнається одним із найскладніших та руйнівних симптомів негативного впливу виховання за відсутності сімейних взаємодій на особистісне зростання дітей, особливо в підлітковий період (Л.І. Божович, Дж. Боулбі, Л.С. Виготський, І.В. Дубровіна, В.С. Мухіна, Г.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Т.І. Юфер’єва).

Вплив сепарації від батьків на розвиток дітей в різноманітних умовах вивчали й описували Дж. Боулбі, Д. Берлінгейм, Г.В. Захарова, М.І. Лісіна, Г.М. Прихожан. Під впливом соціальних запитів психологи були орієнтовані на вивчення особливостей самосвідомості, Я-концепції та самоствавлення осіб з неповних сімей або дитячих будинків (Й. Лангмейер, М.Б. Покатаєва, Н.С. Фанталова та інші). В той же час досі недостатньо вивченим залишається питання впливу розлуки з батьками, що обумовлена позбавленням

батьківського піклування (при наявності заміщувальної опіки), в дитинстві на самоствавлення особистості, залишаються нез'ясованими психологічні механізми впливу умов соціальної депривації на духовний світ дитини, епізодичність (парціальність) або глобальність цих впливів, можливості цілеспрямованої корекції самоствавлення підлітків.

Сьогодні особливо актуальною є проблема психічного розвитку та особистісного становлення дітей, які перебувають в умовах соціальної депривації, зокрема підліткового віку, що пов'язано з особливостями переживання ними вікової кризи. Підліткова криза, на відміну від криз інших вікових етапів, значно гостріша і триваліша, а нерівномірний і гетерохронний характер психофізіологічного та особистісного розвитку підлітка призводить до утворення таких внутрішніх позицій, які не можуть бути реалізовані в умовах соціальної депривації. При цьому, внутрішня позиція підлітка, яка пов'язана з прагненням бути і вважатися дорослим, зіштовхується з дією зовнішніх депривуючих факторів, під впливом яких загострюються його переживання, актуалізуючи соціогенні потреби у розумінні, визнанні і прийнятті. Саме депривація цих внутрішніх позицій та неможливість їх задоволення визначає специфічні труднощі переживання підліткової кризи дітьми, які позбавлені батьківського піклування.

Мета статті: дослідити психологічні шляхи формування самоствавлення в контексті психологічної адаптації особистості.

В умовах кардинальних суспільних трансформацій, які відбуваються в сучасному світі, виявляється невизначеність ціннісних орієнтацій і еталонів, на основі яких формується і когнітивна, й емоційна оцінка себе і своїх досягнень. Це призводить до підвищення невизначеності та нестійкості “Я – образу”, наростання емоційного напруження і тривожності, пов'язаних з відсутністю чітких і стійких параметрів оцінки себе. Плинність і мінливість соціалізації призводять також до відстрочення результатів соціального впливу і, як наслідок, також розмивають параметри оцінки та рефлексії себе і своїх якостей саме як таких, що позитивно чи негативно впливають на відносини з іншими і / або підвищення свого статусу та особистісної самореалізації [131, с. 148]. Це істотно підвищує відповідальність людини за свої вчинки, спонукає до більш високого рівня усвідомлення, рефлексії себе, ніж у стабільні періоди, а також до необхідності усвідомленого та вільного вибору свого шляху в житті, своєї позиції.

Особливо актуальними стають питання співвідношення різних аспектів “образу-Я”, його когнітивного та емоційного компонентів

у зв'язку з тими кардинальними трансформаціями, які відбуваються в сучасному світі [184]. Ці питання мають як методологічний, так і практичний аспект, тому що пов'язані з пошуком нової методології і нових методів дослідження “Я – образу” та з пошуками шляхів і стратегій створення адекватної самооцінки, диференційованого самоствавлення і допомагають людині поєднувати прагнення до самоактуалізації, соціалізації та самовизначення.

Проблема особистісного самовизначення є вузловою проблемою взаємодії індивіда і суспільства. Усвідомлена потреба в особистісному самовизначенні виникає у людини в підлітковому віці, який є одним з найбільш важливих етапів розвитку особистості. Л.І. Божович [23] підкреслювала, що самовизначення підлітків становить собою “афективний центр” їх життєвих ситуацій. Саме в цей період активно формується самосвідомість, самоствавлення, виробляється власна незалежна система самооцінки, все більше розвиваються здібності до проникнення у свій власний світ, визначаються ціннісні орієнтації, складається життєва позиція.

Психологічна готовність підлітка до особистісного самовизначення означає певну зрілість особистості. Це передбачає формування у підлітків психологічних утворень, які забезпечують їм надалі свідоме, активне, творче життя. Одним з таких значущих утворень є самоствавлення особистості. Однак саме поняття самоствавлення слід розглядати у взаємозв'язку основних понятійних категорій сучасної психології, а саме: “адаптація”, “соціалізація”, “індивідуалізація”, “ціннісні орієнтації”, “самооцінка”, “особистісне самовизначення”. Отже, і корекцію самоствавлення підлітків, які розвиваються в умовах соціальної депривації, також слід розглядати в контексті: “адаптація”, “соціалізація”, “індивідуалізація”, “ціннісні орієнтації”, “самооцінка”, “особистісне самовизначення”.

Засвоєння соціального досвіду в підлітковому віці має суб'єктивний, особистісний характер. Соціальні норми входять в індивідуальний простір особистості підлітка і там або зміцнюються, або перетворюються у відповідності з власними прагненнями, уявленнями, вподобаннями, особистісними смислами і усвідомленими можливостями самого підлітка, іншими словами, процес соціалізації взаємодіє з індивідуалізацією.

Прагнення особистості підлітка до визначення індивідуальних способів взаємодії з навколишньою дійсністю зароджується і розвивається в тому просторі суспільних відносин, де взаємодіють, а нерідко вступають у протиріччя один з одним два необхідних для

становлення особистості процеси: процес соціалізації і процес індивідуалізації. Ці процеси в поєднанні зовнішні та внутрішні умови для розвитку індивідуальності особистості, відповідають за формування соціальної та особистісної адаптації людини.

Саме специфічна взаємодія двох рівноцінних процесів – соціалізації та індивідуалізації – на всіх етапах онтогенезу, особливо в підлітковому віці, породжує певний рівень психологічної адаптації, що становить основу для формування “Я-концепції” особистості і самоставлення особистості для її подальшого самовизначення.

Соціалізація, як зазначалося, – це процес засвоєння людиною досвіду того суспільного життя й тих суспільних відносин, в які вона потрапила при народженні і в яких росте та дорослішає.

Одні й ті самі соціальні ситуації по-різному сприймаються, по-різному переживаються різними людьми. Відповідно ці ситуації залишають неоднаковий слід у психіці, в особистості людини. Тому різні люди можуть виносити з об’єктивно однакових соціальних ситуацій, явищ, відносин різний соціальний досвід. У той же час люди з моменту свого народження потрапляють в найрізноманітніші ситуації і життєві обставини, накопичуючи свій індивідуальний досвід їх переживання. Все це пояснює нерівномірне соціальне дорослішання людини як результат специфічності процесу її соціалізації.

Одним із перших основних інститутів соціалізації є сім’я (Є.А. Аркін, Л.І. Божович, І.С. Кон, М.І. Лісіна, А.А. Реан, Я.Л. Коломинський, Д.І. Фельдштейн та ін.). Сім’я для дитини – не тільки джерело й умова розвитку її психіки, розширення знань і уявлень про навколишній світ, але й перша модель прийнятих в даному суспільстві соціальних відносин, з якою вона зустрічається. Відсутність сім’ї (ситуація депривації) перешкоджає формуванню когнітивного та емоційного компонентів “Я – образу”, нормальному розвитку процесу соціалізації. Емоційно-особистісна напруженість, яку відчуває підліток, що розвивається в умовах соціальної депривації, переноситься і в сферу широких соціальних відносин і переконань, що призводить до психологічної дезадаптації.

Якщо соціальне й культурне середовище, в якому живуть підлітки, визначає зовнішні умови їх особистісного становлення і розвитку, то внутрішньою умовою цього розвитку є суб’єктивне переживання ними тих проблем, які існують і виникають у соціальній та культурній дійсності, що їх оточує. Д.І. Фельдштейн зазначає: “Якщо соціалізація передбачає присвоєння дитиною соціального, входження у соціальний світ як його безпосередньої

частини, то індивідуалізація припускає вичленення свого “Я” із соціального; при новому стані мотивів, що формуються, при широкому виборі у відносинах, поведінці і тому можливості реального прояву своєї самості, яка оптимально реалізується в соціально значимій діяльності” [45, с. 249].

У поступовому, але безперервному процесі індивідуалізації виробляється не тільки особистісне ставлення до знаних загальних правил, норм і способів спілкування, поведінки, діяльності, засвоєним у процесі соціалізації особистості, але й “Я”.

Отже, якщо в результаті соціалізації формується соціальний аспект адаптації, то в результаті індивідуалізації – її особистісний аспект. І тільки гармонійна інтеграція процесів соціалізації та індивідуалізації призводить до формування цілісного уявлення про себе і до повноцінної психологічної адаптації людини до життя в сучасному їй суспільстві. Саме єдність соціальних і особистісних аспектів дозволяє підлітку готуватись до самовизначення в житті.

Взаємодія соціалізації та індивідуалізації породжує ціннісні орієнтації, що визначають внутрішню позицію особистості, її інтереси, уподобання, стосунки. Тому характер формування самоставлення значною мірою пов’язаний зі змістом та рівнем розвитку ціннісних орієнтацій особистості підлітка.

Відомо, що цінність сама по собі – це не ознака якогось предмета або явища. Цінності (які є основою ціннісних орієнтацій особистості) – це поняття, що виражає позитивну або негативну значущість предмета чи явища з точки зору або соціального середовища, або нашого упередженого ставлення до них. С.Л. Рубінштейн зазначала: “Нааявність цінностей є вираженням небайдужості людини по відношенню до світу, що виникає із значущості різних сторін, аспектів світу для людини, для її життя” [165, с. 366]. Ціннісні орієнтації є складним психологічним феноменом і в психологічній науці розглядаються як вісь свідомості, як найважливіший елемент внутрішньої структури особистості, який концентрує життєвий досвід людини, представляє систему переживань, дозволяє відокремити значуще від менш значущого. Психологи підкреслюють важливу особливість ціннісної свідомості – глибокий внутрішній зв’язок з емоційним переживанням світу, здатність ніби безпосередньо, поза всякими раціональними формами, схоплювати значимість явищ [71]. Ціннісне ставлення людини до світу співвідноситься і зі ставленням до самої себе. Таким чином, ціннісна свідомість може існувати на рівні як суспільної, так і індивідуальної свідомості. Періодом інтенсивного формування ціннісних орієнтацій як стійкого психологічного утворення є підлітковий вік. “У міру

того як людина набуває життєвий досвід, перед нею не тільки відкриваються все нові сторони буття, але й відбувається більш-менш глибоке переосмислення прожитого життя. Цей процес її переосмислення, що проходить через все життя людини, утворює найпотаємніший і найголовніший зміст її внутрішнього ества, що визначає мотиви її дій і внутрішній зміст тих завдань, які вона розв'язує в житті" [71]. Вчені відзначають, що ціннісні орієнтації мають як раціональні, так й емоційні аспекти. Це обумовлено тим, що почуття органічно пов'язані з пізнавальними процесами, існують у єдності і взаємодії з ними. Цей зв'язок дозволяє зрозуміти характер, природу впливів навколишнього світу, їх особливості та якості. Емоційний відгук людини, її почуття поширюються на найрізноманітніші, в тому числі і на складні явища соціального життя [71].

Таким чином, ціннісні орієнтації, відображаючи ставлення людини до навколишнього світу і до самої себе, свідчать про особистісну, індивідуальну значущість для неї того чи іншого явища дійсності. Виникаючи на основі взаємодії процесів соціалізації та індивідуалізації, ціннісні орієнтації впливають на розвиток самооцінки, самоставлення "Я" особистості і в цілому обумовлюють характер формування психологічної адаптації підлітків.

Система цінностей, яку приймає особистість, становить основу самооцінки – важливого компонента самосвідомості та центрального особистісного утворення. "Образ – Я" у психології розглядається як структурне утворення самосвідомості, свого роду "підсумковий продукт" нерозривної діяльності трьох її сторін: когнітивної, афективної та регуляторної (В.В. Столін). Для опису когнітивної сторони самосвідомості застосовуються терміни "самопізнання", "рефлексія", "уявлення про себе". Емоційна сторона самосвідомості описується за допомогою термінів "ставлення до себе" (або "самоставлення") і "самооцінка". Самооцінка виступає і необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки та діяльності, тобто виконує регуляторну функцію.

Когнітивна сторона самосвідомості багато в чому залежить від її емоційної сторони. Емоційні переживання людини, її почуття органічно пов'язані з пізнавальними процесами. Л.І. Божович [23] підкреслювала: аналіз внутрішньої структури всіх новоутворень, що виникають у процесі онтогенезу, виявляє, що в їх психологічну природу входить "сплав" афективних та когнітивних компонентів, що й забезпечує свідомості його спонукальну силу. Тому в тих випадках, коли постановка мети (або прийняття наміру) здійснюється суто раціональним шляхом, тобто в цьому процесі не

відбувається “зустріч афекту та інтелекту”, не виникає і відповідного функціонального новоутворення і не здійснюється спонукальна сила свідомості [71].

Особливо яскраво взаємозв'язок когнітивного й емоційного компонентів самосвідомості виявляється в перехідні, “критичні” моменти розвитку, коли уявлення про себе набувають особливої афективної значимості. Підлітковий вік саме і є таким перехідним моментом розвитку. Л.С. Виготський зазначав, що “підліток все більше і більше починає усвідомлювати себе як єдине ціле [71]. Окремі риси все більше стають в його самосвідомості рисами характеру, він починає сприймати себе як щось ціле, а кожен окремий прояв – як частину цілого” [49. Т.4 с. 230]. Перехід до нового цілісного уявлення про себе робить переживання, пов'язані зі ставленням до себе, більш значущими для підлітків. Одним з центральних моментів при цьому є зміна підстав критеріїв для самооцінки. Критерії зміщуються, за словами Л.С. Виготського, “ззовні всередину”.

Ставлення людини до самої себе (самоставлення) – найпізніше утворення в системі ставлення людини до світу. Воно формується в процесах соціалізації та індивідуалізації, в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії, в процесі вироблення ціннісних орієнтацій. Це результат пізнання себе, чуттєво забарвлене ставлення людини до себе в різних конкретних ситуаціях і різних видах діяльності, що впливають на її поведінку, результати діяльності, взаємини з оточуючими. Емоційною одиницею, яка специфічно забарвлює ставлення, є переживання. Саме переживання відображає про ставлення людини до явищ і подій навколишнього світу, людей, до самої себе. Це положення про переживання як центральну одиницю психічного було сформульовано Л.С. Виготським і розвинене Л.І. Божович. Було показано, що місце і функції переживання в структурі особистості змінюються в процесі психічного розвитку, що поступово воно стає центром духовного життя, її головним стержнем. “Емоційні переживання, якимось чином охоплюють або пронизують всі інші психічні явища. Певною мірою “емоційне” дає нам знання про будову душевного, “внутрішнього” світу в цілому” [105, с. 108].

Самооцінка та самоставлення впливають на самовизначення особистості, у контексті особистісного самовизначення суб'єктивні критерії є провідними, і жодна об'єктивна позиція суб'єкта не підкріплена відповідними суб'єктивними переживаннями, не може вважатися задовільною з точки зору її психологічної адаптації. Враховуючи, що особистість підлітка формується на основі

взаємодії індивідуалізації, соціалізації, когнітивного й емоційного компонентів (“Я-образу”), можна запропонувати умовну модель – схему шляхів формування самоствавлення підлітків в умовах соціальної депривації, в контексті психологічної адаптації особистості (рис.1).

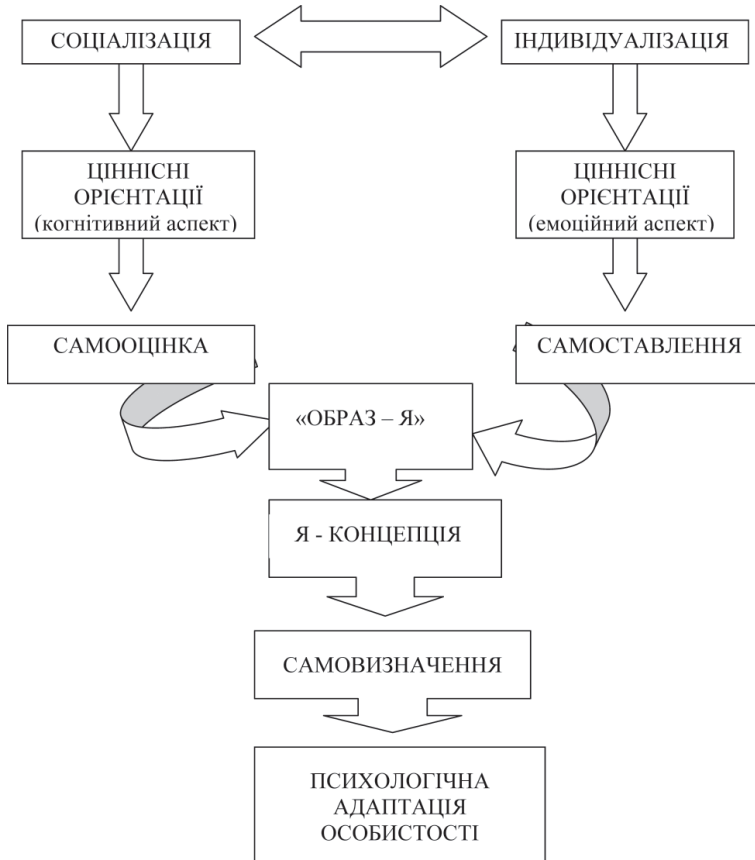


Рис. 1. Модель – схема шляхів формування самоствавлення підлітків в контексті психологічної адаптації особистості

Отже, психологічну адаптацію можна розглядати як внутрішню динамічну структуру, яка інтегрує окремі сторони особистості, пов’язані з когнітивним та емоційним компонентами “образу-Я”. Підлітковий вік є найважливішим етапом становлення особистості, усвідомлення самого себе, своїх можливостей, здібностей, інтересів, формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів, формування

психологічної готовності до особистісного самовизначення.

Оптимізувати процес психологічної адаптації підлітків, які розвиваються в умовах соціальної депривації, можна шляхом організації спеціально розробленого комплексу заходів, основаних не тільки на віковому, але й на індивідуальному підході до розуміння внутрішнього світу підлітка, світу його переживань. Розвиток диференційованого самоставлення, адекватної самооцінки сприяє подоланню психологічної дезадаптації і створює позитивні умови для формування особистісного самовизначення.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–33.
2. Вилицкас Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Вилицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45–62.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.
4. Долгов К. М. От Киркегора до Камю. Философия, Эстетика, Культура / К. М. Долгов. – М. : Искусство, 1990. – 397 с.
5. Крылов А. Н. “Образ Я” как фактор развития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / А. Н. Крылов. – М., 1984. – 20 с.
6. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. ; К. : Рефл-бук: Ваклер, 1997. – 300 с.
7. Соколова Е. Т. Особенности самосознания при невротическом развитии личности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.04 / Е. Т. Соколова. – М., 1991. – 107 с.

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: 8.02.2012 р.

Соціально-психологічні проблеми САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТИ САМОТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена вивченню проблеми самотворення особистості через самореалізацію, самовизначення. Визначаються методи впливу на процес самовизначення особистості.

Ключові слова: самотворення, самовизначення, самореалізація.

Статья посвящена изучению проблемы самосоздания личности через самореализацию, самоопределение. Определяются методы влияния на процесс самоопределения личности.

Ключевые слова: самосоздание, самоопределение, самореализация.

Вельми актуальною проблемою соціалізації особистості є процес самовизначення, самореалізації та самотворення. Психологічна, психотерапевтична методологія, діагностика і практика потребують подальшої розробки диференційованих характеристик, класифікаційних критеріїв, термінологічного та симптоматичного уточнення. На наш погляд, найбільш розробленим є системно-синергетичний підхід.

Системно-синергетичний підхід до самотворення особистості сьогодні вже апробований в гуманітарній освіті (Г.К.Радчук, В.Г.Буданов, Г.Л.Тульчинський, П.В.Лушин, М.С.Каган та інші). Синергетика як кооперативна наука вивчає складні, відкриті системи, що розвиваються. Сім'я як система має найважливіший вплив на самотворення особистості. Дитина в сімейній системі має можливість реалізувати здатність до змін особистісних характеристик, вибудовувати нові якості, що необхідні для соціальної адаптації. Коли особистість усвідомлює свій внутрішній світ, вона по-іншому починає дивитися на зовнішнє оточення. Тоді у сприйманні зовнішнього світу відсутні статичні категорії та форми. Мислення знаходиться у постійному русі, свідомість породжує різні думки, форми, які ніколи не стануть завершеними, догматичними. Тоді світ сприймається у всьому своєму різноманітті. Відкриваючи свій внутрішній світ, людина відкриває зовнішній світ у процесі постійних змін та сама постійно знаходиться на шляху само-

творення. У процесі самотворення формується значеннева категорія – образ Я, образ своєї самості, що несе відбитки образу свого буття.

Так образ власного Я стає головним для визначення поведінкової стратегії індивіда. Саме уявлення про самого себе стає фундаментом для розвитку гнучких адаптивних можливостей нашої індивідуальності. Світ знаходиться в постійній зміні, а образ Я прагне до стабільності, навіть консерватизму для збереження своєї цілісності. Тому ті структури, що сформувалися на тлі динаміки образу оточення, стають деструктивною ланкою, що сповільнює подальший саморозвиток образу Я. Кожен компонент, що придбав форму чіткої категорії і зайняв своє місце в структурі Я особистості індивіда, прагне до постійного існування і дуже болісно змінюється чи перетворюється. В міру поглиблення процесу самовизначення образ Я деталізується, кожен його компонент здобуває чітку структуру і підлягає, при необхідності, рефлексивній діяльності. Усе це продовжується доти, поки не з'являться нові перепони в соціальній адаптації і виникнуть нові зміни в якостях особистості, її здібностях.

Мета статті – окреслити найактуальніші проблеми у самотворенні особистості в юнацькому віці, розкрити можливість корекції у психотерапевтичній і консультативній роботі з метою розвитку навичок самовизначення в юнацькому віці.

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). Побудова теоретичної моделі саморозвитку особистості дозволить більш глибоко проаналізувати змістову і динамічну сторони цього феномена та з'ясувати соціально-психологічні чинники й закономірності становлення суб'єкта саморозвитку.

Особистість є рухлива, здатною до самоорганізації та саморозвитку відкрита система, різні елементи якої взаємно провокують, збагачують, нейтралізують або придушують один одного, породжуючи нові ідеї та осмислення. Самоствердження особистості в різних підходах має результат фіктивний (ілюзорний) і значущий тільки для даного суб'єкта (за Адлером) і результат реальний і соціально значущий. Самоствердження першого типу характерне для невротичної акцентуації особистості. Згідно неї людина виробляє в собі відчуття – комплекс переваги, – який може стати

одним із способів подолання своїх труднощів. Людина з комплексом неповноцінності прагне здаватися краще, ніж вона є насправді, і цей фальшивий комплекс переваги відсутній. Вона задовольняє свої бажання, беручи участь у суспільно корисних справах, її дії приносять користь і її активність конструктивна. З позиції Е.Еріксона, в особистості виникає опір ідентичності, як твердо засвоєного образу себе, який особистістю приймається і перешкоджає змінам у самотворенні. В процесі психокорекції він може змінюватися, що впливає на самотворення особистості.

З позицій синергетичного підходу саморозвиток можна розглядати як відкрити, саморегульовану цілісну систему, що характеризується відкритістю, динамічністю, складністю, невизначеністю та автономністю і забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі та її безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу. У нашому дослідженні саморозвиток розуміється як актуалізований, усвідомлений і керований процес особистісних змін [2, 3].

Самотворення є складним комплексом когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій. Воно визначається самоствердженням цінності власного “Я”, його сили і значущості. Самотворення особистості здійснюється шляхом екстерналізації своєї цінності ззовні з метою підтримки іншими. Сутнісним в прямому значенні слова не є власне життя, це є можливість індивідуального, приватного існування. Життя виникає, як узагальнення частки суцього, як індивідуація – диференціація – сепарація – відокремлення. Existence – лат. “виділення з суцього, з цілого”. Відокремлення власного Я, відчуття самості, внутрішньої унікальної цілісності, створює умови самотворення, здатності до самоусвідомлення і рефлексії, здатності відчувати і думати, набувати характер і нахили, свою думку, ставлення до світу. Навіть несвідома частка Я стає умовою формування самоусвідомлюючої самості, відокремленості, “іншості”, здатності жити за власними потребами, життєвими сценаріями.

Одна з проблем самотворення особистості пов’язана з труднощами етапу її сепарації від сім’ї. В процесі розвитку дитина проходить етап сепарації від матері. Цей етап може ускладнюватися впродовж багатьох років. Незавершена сепарація може залишатися і після одруження особистості, після народження її дітей. Для матері, онуки набувають роль дітей і продовжується гіперопіка нової молоді сім’ї. Мати знаходиться в емоційній єдності (конфлюенції)

зі своєю дитиною. Якщо вона навіть декларує бажання, щоб її дитина була самостійною, то підсвідомо перешкоджає цьому процесу. Будь-які намагання самостійних рішень дитини перериваються матір'ю, засуджуються у відкритій чи прихованій формі, що призводить до “ходіння по колу”. Ініціатором звернення до психолога по допомогу у вирішенні сепарації дитини, набуття її самостійності стає мати. Велика складність в роботі психолога є встановлення внутрішніх та зовнішніх кордонів особистості дитини. Розглянемо деякі психотерапевтичні методи роботи з проблемою незавершеної сепарації особистості, її ускладнень.

Стратегія психокорекційної роботи спрямовується на усвідомлення власних кордонів особистості, кордонів контактування з іншими. Кордони контакту – це те, завдяки чому особистість може стикатися зі світом, не розчиняючись у ньому, зберігаючи власну самість. Одним з методів є робота з мотузкою. Дається завдання визначити свою територію матері і дитині за допомогою мотузки. Один кінець мотузки дається в руки матері, інший в руки дитини, вони замикають коло своєї території. Як правило це різні за величиною кола. Усвідомлення величини своєї території дає можливість корекції внутрішніх кордонів особистості. За допомогою іграшок розігруються взаємини з матір'ю, дружиною, власними дітьми. Вибір іграшок характеризує роль і місце у ній, поступово відбувається усвідомлення членами сім'ї цих ролей та їх корекція. Можна фотографувати на першій зустрічі розстановку іграшок і після проведення терапії на останній зустрічі. Порівняння фотографій розстановки і вибору фігурок дуже показово для динаміки взаємин у родині.

Це допомагає виявити певне коло проблем, які включають симптоматичну поведінку: декларування матері бажання відокремлення дітей і в той же час небажання закінчувати контроль над їх життям. Якщо навіть діти одружуються, то мати починає контролювати внуків, невісток та інших членів молодшої сім'ї. Збоку самих дорослих дітей теж спостерігається небажання відокремлюватися від матері, відмічається декларування незадоволення її опікою, а в реальності – проявляється опіка над матір'ю, що проявляється в контролі її поведінки, критиці і т. інше. Це ілюструє взаємозалежність в стосунках між членами сім'ї.

Символічний смисл і функції симптому – збереження цілісності сімейної системи, навіть якщо виникає стан некомфортності в кожного члена сім'ї. Необхідний саме системний підхід в сімейній терапії, оскільки кожний елемент цілого має значення і вплив на інші компоненти. Мати як вісь колеса обертаючої сімейної системи,

в яку додано декілька нестандартних шпич (невістка, онук, бабуся невістки або інші родичі). Конфлікти невістки або зятя з матір'ю сина, доньки провокують бажання змиритися, залишити все як є. В такому випадку інші члени сім'ї дистанціюються від усіх, починають хворіти (проявляється психосоматика) або стають незалежними, самостійними і відокремлюються від сім'ї. Якщо один з членів сім'ї не може приймати самостійні рішення, то починає звинувачувати батьківську опіку і слідує їх вказівкам, продовжуючи перебувати в конфлюенції, залежності. Доросла донька звертається до матері за порадою як подруга, залишаючись у ролі дитини. Особистісні межі порушені, розмиті і функції не обговорюються.

Метод роботи над сімейними міфами спрямовує терапію на усвідомлення патернів поведінки, які повторюються з одного покоління в інше. "Онуків повинні виховувати мудрі бабусі та дідусі. Вони знають багато казок. Батьки живуть заради благополуччя дітей". В цих міфах не має місця теплим емоційним зв'язкам між подружжям, лише виконання обов'язків перед дітьми. Не враховуються емоційні стосунки, переживання, як непотрібні, штучні, "надумані". На перший план виходять "повинен". Постійно декларуються вимоги один до одного.

Запит матері до психолога – розібратися в причинах незавершеної сепарації сина. Працюючи над зниженням тривоги матері в стосунках з дорослими дітьми, відбувається навчіння відпочивати, розслаблятися, прояснити свої потреби, ставлення до чоловіка. Дорослішання дітей спричиняє кризу в подружніх стосунках. Діти набувають самостійності, сміливості, впевненості в своїх можливостях стати главою своєї сім'ї. У батьків виникає супротив до відвертого прояснення стосунків між собою та іншими членами сім'ї, острах втратити контроль над дітьми, повагу до себе. Починає проявлятися знецінення прояву самостійних рішень дітей, емоційна холодність у подружніх стосунках, замороженість сімейних правил і ролей, заплутаність у сімейних функціях, недиференційованість Я у всіх членів сім'ї (ретрофлексія), розмитість внутрішніх границь (конфлюенція), полярність суджень. Це опосередковує закритість сімейної системи, абсолютизацію волі одного з членів сім'ї, як правило – матері.

Психотерапевтична робота спрямовується на виявлення ресурсів сім'ї. Члени сім'ї усвідомлюють певні можливості самостійного прийняття рішень у вихованні малюків, умови матеріальної незалежності від батьків, побудова нових стосунків між батьками. Самостійність дорослих дітей допомагає батькам налагодити свої стосунки (змінити дистанційне ставлення один до одного на емоційно тепле, близьке).

Незавершена сепарація дорослих дітей в кризовій фазі сімейних відносин (коли діти починають жити окремо) може провокувати сімейні конфлікти. Недостатня поінформованість членів сім'ї про сімейні дисфункції, про можливості змін у стосунках створює відчуття безвиході, формується навчана безпомічність. У випадках змін в стосунках членів дисфункціональної сім'ї, їм важко прийняти це, усвідомити причини виникнення конфліктів, примирення. Стратегія терапії – робота на усвідомлення саме причин виникнення тих чи інших змін у стосунках, некомфортних ситуаціях. Роботу з сімейними дисфункціями умовно можна розділити на етапи: 1 – інформування про особливості функціонування сім'ї: ролі, правила, комунікації, емоційний зв'язок; 2 – аналіз генограми сім'ї (диференціація Я, відслідковування патернів поведінки, які передаються від покоління до покоління); 3 – інтервенція з метою визначення характеру стосунків в сім'ї (за допомогою дошки Геринга, розстановки за допомогою гудзиків, іграшок, сімейні фотографії, анкети сімейні ролі); 4 – ознайомлення сім'ї з аналізом їх взаємодій та рекомендації; 5 – заочна інтерв'ю та супервізія роботи терапевта.

Важливим у сімейній психотерапії – заняття з усіма членами родини. Навіть, якщо хтось з них приходять лише “посидіти” (пасивна присутність), то ця присутність надає цілісність сім'ї і саме це впливає на зміни в стосунках. Відмова від такої присутності веде до переривання, супротиву, змін. Терапевтичними є домашні завдання для самостійної роботи, які даються для батьків та їх дорослих дітей. Це прохання провести певний час у ролі самостійного члена сім'ї, який сам приймає різні рішення. Батьки визнають право на помилки своєї дитини. Рання терапія допомагає пом'якшити процес сепарації дитини з проблемами здоров'я в родині. Дуже ефективним є використання методу сімейної розстановки. Для цього існують різні варіанти використання іграшок, дерев'яних фігурок, гудзиків, кімнатного взуття та інше.

Наприклад, вибір дерев'яних фігурок членів сім'ї та їх розстановка на дошці допомагає осмисленню матір'ю і дитиною взаємозалежних стосунків, аналіз яких допомагає усвідомити поведінку кожного, можливості її змін, зняття емоційної напруги, взаємних образ. Це полегшує процес примирення, покаяння, конструктивне вирішення конфліктних ситуацій, проблем. Ці проблеми іноді консолідує стосунки між подружжям. Наприклад, легше перенести емоційну травму після народження дитини інваліда, подружні зв'язки стають міцнішими. На перше місце ставиться мета допомоги дитині в соціалізації, входженні в

суспільство. Якщо у батьків ця мета переростає в гіпертрофоване бажання опіки дитини, то у дитини з матір'ю або батьком формується злиття, співзалежність, почуття самотності, непотрібності, безпомічність. У цих випадках необхідна психокорекція взаємин у родині.

Самовизначення особистості відбувається у процесі усвідомлення своїх трансферентних характеристик, які проявляються під час проведення терапії (індивідуальної або групової). В груповій терапії можна створювати певні умови усвідомлення реальних стосунків в сімейній системі. Це дає можливість особистості пізнати себе з іншої точки зору, знайти розходження власної думки, бачення себе очима інших; допомагає усвідомити, як будуються стосунки з іншими, як людина знайомиться, як спілкується. Вправи на вміння бачити себе очима інших (береться інтерв'ю – 24 питання) – по черзі один одному ставлять питання і відповідають протягом 5 хвилин. Обговорення вправи дає можливість взнати особливості своєї поведінки, способи презентації своїх позитивних і негативних сторін, зрозуміти, як вони впливають на оточуючих; усвідомити способи захисту (напад або захист, жертва або агресор), як виникає виховна безпомічність, можливості змін в цих стратегіях; знаходити що змінюється у процесі трансформації позиції агресора на позицію жертви; пояснення ресурсу, на який особистість може спиратися, щоб устояти від тієї чи іншої позиції.

Виявляючи комплекси неповноцінності, водночас виявляється комплекс переваги, більш продуктивно це відбувається в динаміці групової терапії. Криза самовизначення особистості проявляється через слабку структурованість цілей, часу, образу Я, перспектив на майбутнє. В групі створюються умови для переборення негативних психоемоційних переживань (імпульсивність вчинків та рішень, підвищення тривога, емоційна незадоволеність дійсністю).

Терапевтична стратегія спрямовується на зміну кризової екзистенційної позиції (базової недовіри до світу, залежності життєвого вибору від умов життя, слабкої рефлексії, екстернального типу локусу контролю, відсутності відчуття гідності та самоповаги (компенсаторні механізми). Особлива увага приділяється такому поведінковому показнику кризи самовизначення особистості, як соціальність (полярність міжособистісних контактів, демонстративність домінуючої позиції – чи приниженість, залежність, конфліктність або уникання контактів) та ускладнена особистісна та професійна самореалізація, оскільки компетентність постійно вимагає підтвердження. В груповій терапії особистість набуває цілісності, усвідомлюючи різні погляди на свої поведінкові

прояви, думки, ставлення. Розглядаючи себе як в дзеркалі, особистість отримує зворотній контур своїх особливостей, неповторності. Це допомагає позбутися відчуття втрати індивідуальності, отожднення, що руйнує автентичність. Можливість глянути на себе очима інших врятує від відчуття втрати себе, допомагає зустрітися з болем інших. Усвідомлюючи прояви своїх проєкцій, член групи, відтворює реальність стосунків з іншими, свою автентичність. Особистість, яка втратила легкість у будованні стосунків, чуттєвість до зовнішнього середовища, починає контактувати, встановлюються зв'язки з іншими і собою. Відбувається конструювання втрачених часток (відчуттів, потреб, ставлень) цілісної особистості. Особистість відновлює самотворення, після певної “гіпоксії душі”, яка породжує депресивний стан, маніакально-психотичний стан та інше. Змінюючи сценарій контактування з середовищем, особистість усвідомлює “перше в собі”, відслідковує реальні свої потреби, можливість бути ідентичною зі своїми почуттями.

Висновки. Самотворення особистості відбувається в процесі усвідомлення своїх ресурсних можливостей змін трансферентних характеристик, способів захисту, нападу, поведінкових патернів, що повторюються, які передаються в батьківській сім'ї. Методи психокорекційної роботи мають вплив на ці зміни, дозволяючи особистості вибирати способи вдосконалення – компенсацію, надкомпенсацію, можливості варіювати, управляти собою, активізувати власні внутрішні ресурси й ін. Процес самотворення має бути заснований на волі самої особистості, її здатності рухатися вперед і розвиватися.

У цьому процесі необхідна наявність гарної структурованості: я-образів, життєвої мети, перспективи на майбутнє; наявність позитивних стратегій саморегуляції психоемоційних переживань; наявність відповідального вибору, адекватна тривога, підвищується емоційна задоволеність дійсністю; екзистенційна позиція: базова довіра світу, свобода та відповідальність у життєвому виборі, розвинута рефлексія, інфернальний тип локусу контролю, відчуття гідності; соціальність: свідомий вибір дистанції у міжособистісних контактах, ефективні стратегії комунікацій; самореалізація: особиста та професійна самореалізація має свої ефективні стратегії, що не шкодять образу Я, наявність внутрішньої компетентності. Унікальність особистості, здатність бути собою, усвідомлювати власні потреби, пов'язані зі здатністю контактувати з іншими, зі світом в цілому. Здатність до контакту, до взаємодії та співчуття є водночас і відображенням, і умовою особистості до існування.

Список використаних джерел

1. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія / Г.К.Радчук. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с.
2. Шлиппе А. Учебник по системной терапии и консультированию / А.Шлиппе, Й.Швайтцер. – М., 2007. – 363 с.
3. Людевиг К. Системная терапия: Основы клинической теории и практики /К.Людевиг. – М.: Узд-во “VERTE”, 2004. – 280 с.
4. Орбан Л.Е. Становление личности / Л.Е.Орбан. –М.: Луч, 1992. – 112 с.
5. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А.Семиченко. –К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н.Леонтьев. –М.: Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
7. Иванников В.А. Формирование побуждения к действию /В.А.Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 113-122.
8. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И.Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
9. Тюхтин В.С. Актуальные вопросы разработки общей теории систем // Система. Симметрия. Гармония / Под ред. В.С. Тюхтина, Ю.А. Урманцева. – М.: Мысль, 1988. – 318 с.

The article is devoted to the problem of personality's self-creation through self-realization and self-determination. Methods of influence on the process of personality's self-determination were defined.

Keywords: self-creation, self-determination, self-realization.

Отримано: 18.02.2012 р.

УДК 159.9.072.43

Н.О.Волошенко

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті розкривається зміст поняття особистісної готовності до безпечної поведінки, аналізуються вікові особливості підлітків. Представлено результати емпіричного дослідження гендерних особливостей особистісної готовності до безпечної поведінки у підлітковому

віці. Статистично доведено наявність відмінностей у рівні особистісної готовності до безпечної поведінки та інших особливостей особистості між групами хлопців і дівчат.

Ключові слова: особистісна готовність до безпечної поведінки, ризик, підлітковий вік, гендер.

В статтє раскрываеся содержание понятия личностной готовности к безопасному поведению, анализируются возрастные особенности подростков. Представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей личностной готовности к безопасному поведению в подростковом возрасте. Статистически доказано наличие отличий в уровнях личностной готовности к безопасному поведению и других особенностей личности между группами юношей и девушек.

Ключевые слова: личностная готовность к безопасному поведению, риск, подростковый возраст, гендер.

На розвиток особистості впливає низка факторів. Одним з них є та чи інша статєва приналежність. У родині гендерні уявлення складаються ще до народження дитини, тим інтересом, що виявляють оточуючі до того, хто народиться: хлопчик чи дівчинка. Для того, щоб ефективно допомагати підліткам на шляху саморозвитку необхідно враховувати і їх гендерні особливості.

Останнім часом гендерна проблематика все активніше стала заявляти про себе в різних галузях науки. Наприкінці ХХ століття з'явилася нова академічна дисципліна – гендерні дослідження, що розглядають різні аспекти соціальних і психологічних проблем статі.

Актуальність. Проблема гендерних відмінностей стає особливо актуальною на фоні нівелювання традиційних стосунків чоловіків і жінок, що протікають у суспільстві, а також панування в педагогіці домінуючої ідеї ідентичного виховання хлопчиків і дівчат: передусім як освічених громадян. Свого часу в рамках психології розвитку позиція провідних вітчизняних психологів і педагогів, що відстоювали необхідність виховання мужності і жіночності з раннього дитинства (П.П. Блонський, П.Ф. Каптерєв, А.С. Макаренко, М.М. Рубінштейн тощо), не отримала достатньої уваги.

Особливо актуально проблема гендерних відмінностей підлітків постає сьогодні у сучасному суспільстві, де статєве самовизначення відіграє провідну роль у формуванні особистості майбутніх чоловіків і жінок.

Окремої уваги заслуговує проблема безпеки життєдіяльності людини, і підлітка зокрема. У цьому аспекті актуальною є проблема дослідження та формування у підлітків особистісної готовності до безпечної поведінки. Підлітки більше схильні до невиправданого

ризик, тобто до дій у небезпечних умовах, що не спрямовано на досягнення суспільно значимих цілей.

У сучасній психологічній науці зібрано досить великий теоретичний і практичний матеріал щодо проблеми готовності людини в різних видах діяльності. Визначено безліч сформованих понять готовності, виведено зміст, структуру, основні параметри й умови, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість її проявів. Готовністю займалися й розробляли ідеї, пов'язані з нею, такі вчені: М.І. Дьяченко, Ф.І. Іващенко, Л.О. Кандибович, Я.Л. Коломенський, О.Т. Короткевич, І.Б. Котова, О.І. Кочетов, В.С. Мерлін, В.М. Мясіщев, М.Д. Левітов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуні, В.Н. Пушкін, К.К. Платонов, Д.М. Узнадзе, П.Р. Чамата тощо.

Готовність у буквальному розумінні має два значення. Перше – це згода зробити що-небудь, друге – стан, при якому все зроблено, усе готово для чого-небудь [1, 7].

Опрацювання літератури свідчить про те, що цілісного визначення поняття готовності немає, тому що є в наявності кілька напрямків його розкриття.

“Термін (готовність) описує той факт, що організми краще пристосовані до асоціювання певних сполучень стимулів і реакцій”. [5] Аналізуючи термін, можна роз'яснити те, що сполучення стимулів і реакцій можуть передвіщати небезпеку. В зарубіжній літературі закон готовності існує в комплексі законів учення Е.Л. Торндайка. Закон готовності підтверджує факт існування й присутності в інформаційних потребах пізнавальної функції учення. Е. Л. Торндайк спробував сформулювати свою ідею у квазіневрологічних термінах, висунувши гіпотезу про те, що нервова система повинна налаштуватися або бути готовою до оперативного керування певними зв'язками. Закон готовності, або установки – попередня готовність до акту (у найпростішому випадку, стимул-реакція), підвищує задоволення від його виконання. [9].

У вітчизняній психології термін використовується переважно для позначення усвідомлених готовностей особистості до оцінок ситуації й поведінки, обумовлених її попереднім досвідом.

Особистісна готовність до безпечної поведінки (ОГБП) є окремим видом готовності людини діяти певним чином. Вона пов'язана з іншими особливостями особистості та має певні специфічні прояви у підлітковому віці.

Мета. За допомогою порівняльного дослідження перевірити наявність відмінностей у рівні ОГБП між хлопцями і дівчатами підліткового віку, а також в інших особливостях особистості, пов'язаних з даним видом готовності до діяльності.

Завдання. Отримати і пояснити статистично значущі відмінності у рівнях ОГБП, схильності до ризику, тривожності та особливостях мотиваційної сфери між хлопцями та дівчатами підліткового віку.

Гіпотеза дослідження. У підлітковому віці рівень особистісної готовності до безпечної поведінки є вищим у дівчат, у той час, як хлопці характеризуються більш високим рівнем схильності до ризику.

Методи дослідження. Методика діагностики ступеня готовності до ризику (“PSK”, А. М. Шуберта); експериментальна методика I_7 (опитувальник “Імпульсивність”, 7-ма версія, автори С. Айзенк, Г. Айзенк, адаптація – Т.В.Корнілова, О.А.Долникова); методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса; методика діагностики особистості на мотивацію до уникання невдач Т. Елерса; шкала особистісної тривожності Г.М. Прихожан.

Для діагностики рівня ОГБП підлітків було використано авторську методику, розроблену на основі методу проєктивних ситуацій. Методика складалася з 10 ситуацій з життя школярів, у яких було представлено ризиковані і дуже небезпечні вчинки підлітків. Щодо кожної з ситуацій було наведено дві протилежні думки свідків або людей, які брали участь в обговоренні вчинку. Перша людина категорично засуджувала ризикований вчинок і, частіше за все, вимагала покарання учасників ситуації. Друга людина, навпаки, захищала та виправдовувала цей вчинок. Учням пропонували оцінити ступінь своєї згоди чи незгоди з кожним висловлюванням. Оцінювання проводилося за шкалою від -1 до 1 балу з градацією у 0,5 балів. Сумарною оцінкою всієї методики також є середнє значення всіх 10 ситуацій. Тобто, кінцевий результат також варіює у межах від -1 до 1 балу.

Окрім загального результату рівня ОГБП, нами було виділено дві шкали – індивідуальну та колективну ОГБП. Це було зроблено за допомогою змісту самих ситуацій. З десяти наведених у методіці ситуацій п’ять складають шкалу індивідуальної ОГБП та 5 – колективної. У першому випадку в ситуації було описано небезпечну поведінку однієї особи, в другому – описано вчинки групи осіб. Результати у діапазоні від 0,5 до 1 балу свідчать про високий рівень ОГБП особистості. Результати в діапазоні від -0,5 до 0,5 балів відображають середній рівень ОГБП. І, нарешті, результати у діапазоні від -0,5 до -1 свідчать про низький рівень ОГБП учнів.

Перед тим, як перейти до аналізу гендерних особливостей ОГБП у підлітковому віці, необхідно визначитися з віковими рамками та особливостями даного віку. Загальноприйнятими рамками підліткового віку вважається період у житті людини від 11-12 до

14-15 років. Цей період вважається кризовим та називається також перехідним, що пояснюється активними біологічними змінами в організмі дитини, інтенсивною перебудовою усієї фізіологічної системи організму. Активні зміни в будові тіла та гормональному складі часто викликають різні ускладнення, що можуть призводити до зниження уваги, контролю і самоконтролю, швидкості й адекватності реагування [3].

Значні зміни у цьому віці спостерігаються і в особистості людини. У цей період відбувається руйнування старих інтересів і будується нова біологічна основа, на якій пізніше і розвиваються нові інтереси. Важливе місце у психічному житті підлітка займає відчуття дорослості. Часто відчуті себе дорослим підлітку допомагає саме ризик і небезпека, тому підлітковий вік характеризується дуже високою ймовірністю травмування дитини. Для створення більшої безпеки життєдіяльності підлітків і є важливим дослідження, а, можливо, і подальше цілеспрямоване формування рівня ОГБП у підлітковому віці.

Вибірку дослідження складала учні 6-9 класів загальноосвітніх шкіл №45 та №28 м. Маріуполя Донецької області віком від 11 до 15 років. Загальна кількість досліджуваних – 204 особи. З них дівчат – 109 осіб (53,5%), хлопців – 95 осіб (46,5%).

Таблиця 1

**Зведена таблиця середніх показників ОГБП,
готовності до ризику, тривожності та показників
мотиваційної сфери у групах підлітків, розділених
за гендерним принципом**

Показники	Хлопці	Дівчата
Шкільна тривожність	5,1	4,7
Само оціночна тривожність	4,7	4,3
Міжособистісна тривожність	4,5	5,6
Магічна тривожність	5,1	4,5
Загальна тривожність	4,9	4,7
Готовність до ризику (методика RSK)	-5,09	-12,18
Мотивація на досягнення успіху	17,4	17,5
Мотивація на уникання невдач	13,2	15,8
Ризик (методика I _r)	7,07	5,98
Імпульсивність (методика I _r)	5,17	4,94
Емпатія (методика I _r)	5,61	6,52
Індивідуальна ОГБП	0,19	0,36
Групова ОГБП	0,23	0,39
Загальна ОГБП	0,17	0,32

У таблиці 1 наведені середні показники усіх досліджуваних факторів у групах хлопців і дівчат. Із таблиці ми бачимо, що у середніх показниках досліджуваних факторів є певні відмінності в групах хлопців і дівчат.

Як бачимо, показники ОГБП в обох групах знаходяться на середньому рівні, але у дівчат ці показники більш наближені до високого рівня, ніж у хлопців. Наочніше побачити існуючу різницю між групами можна за допомогою графіка співвідношення середніх показників досліджуваних факторів (рис. 1).

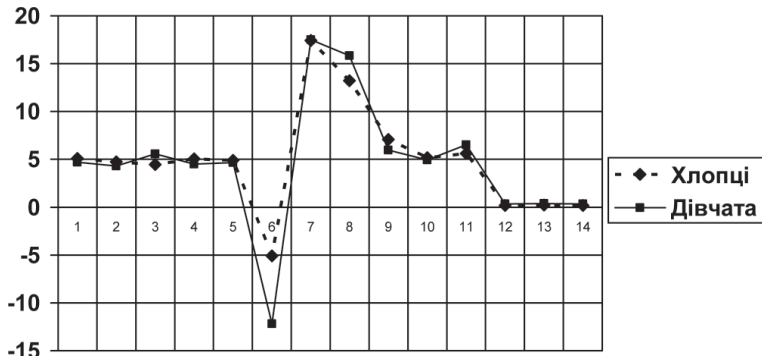


Рис. 1. Співвідношення середніх показників ОГБП, готовності до ризику, тривожності та показників мотиваційної сфери у групах підлітків, розділених за гендерним принципом

Примітки: 1 – шкільна тривожність, 2 – самооціночна тривожність, 3 – міжособистісна тривожність, 4 – магічна тривожність, 5 – загальна тривожність, 6 – показник готовності до ризику за методикою Шуберта, 7 – рівень мотивації на досягнення успіху, 8 – прагнення до уникання невдач, 9 – показник ризику (експериментальна методика I_7), 10 – показник імпульсивності (експериментальна методика I_7), 11 – показник емпатії (експериментальна методика I_7), 12 – індивідуальний показник ОГБП, 13 – груповий показник ОГБП, 14 – загальний показник ОГБП.

Як бачимо з таблиці 1 і малюнка 1, найпомітніші відмінності між такими показниками, як міжособистісна тривожність, схильність до ризику, мотивація, спрямована на уникання невдач. Через відносно малу кількісну варіативність показників ОГБП на графіку відмінності між групами хлопців і дівчат виглядають незначними. Однак, з таблиці середніх показників ми бачимо, що ці відмінності можуть виявитися статистично значущими.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей показників ОГБП та інших характеристик особистості, що застосовуються у нашому дослідженні, нами було використано т-

критерій Ст'юдента. Результати такої статистичної перевірки представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Зведена таблиця показників t- критерію Ст'юдента за показниками ОГБП, готовності до ризику, тривожності та показників мотиваційної сфери в групах підлітків, розділених за гендерним принципом

Фактори	t-статистика	P
Шкільна тривожність	0,705	0,48
Самооціночна тривожність	0,825	0,41
Міжособистісна тривожність	-1,961	0,05*
Магічна тривожність	0,980	0,33
Загальна тривожність	0,402	0,69
Готовність до ризику (методика RSK)	2,604	0,01**
Мотивація на досягнення успіху	-0,112	0,91
Мотивація на уникання невдач	-2,230	0,03*
Ризик (методика I ₇)	3,719	0,0003**
Імпульсивність (методика I ₇)	0,578	0,56
Емпатія (методика I ₇)	-2,956	0,004**
Індивідуальна ОГБП	-2,081	0,04*
Групова ОГБП	-1,983	0,05*
Загальна ОГБП	-1,829	0,07

Як видно із таблиці, серед гендерних відмінностей досліджуваних нами показників є декілька статистично значущих. Зокрема, можна стверджувати, що рівень такого виду тривожності, як міжособистісна, є вищим у дівчат (рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$), хоча, як не дивно, рівень інших показників тривожності у хлопців виявився вищим. Але статистичної значущості ці відмінності не мають. Існування гендерних відмінностей у прояві та особливостях тривожності підтверджено дослідженнями і раніше [4].

Наступним показником, у якому відмінності виявилися статистично значущими, є готовність до ризику. Цей показник було діагностовано за допомогою двох різних методик (PSK" А. М. Шуберта і експериментальна методика I₇), та обидва отримані показники значно відрізняються у групах хлопців і дівчат (рівень статистичної значущості – $p \leq 0,01$). В обох випадках показник готовності до ризику виявився вищим в групі хлопців. Це дає нам підстави стверджувати, що дівчата в меншій мірі схильні до усвідомленого скоєння ризикованих вчинків, тобто є більш

обережними у поведінці. Це може бути зумовлено тим, що енергія чоловіків спрямована переважно назовні, а жінок – всередину. Тобто, чоловіки активніші, більш орієнтовані на взаємодію із зовнішнім світом [6]. А за умови притаманної підліткам підвищеної жаги до пізнання нового, до відчуття нових переживань, енергія хлопців-підлітків частіше знаходить вихід у ризикованій поведінці.

Слід зазначити, що результати дослідження гендерних особливостей ризику серед обдарованих підлітків, проведеного А.В. Безродним, не виявили статистично значущих відмінностей у рівні цього показника [2]. У цьому дослідженні брали участь учні ліцею. У нашому дослідженні брали участь учні звичайних загальноосвітніх шкіл, які не вважаються обдарованими. Такі розбіжності у результатах дослідження можуть бути зумовлені тим, що в обдарованих хлопців рівень готовності до ризику є нижчим, ніж в учнів звичайної школи, тому різниця з показниками дівчат не виявилася статистично значущою. Це дає підстави припускати, що рівень схильності до ризику може бути пов'язаний з інтелектом підлітка. Але перевірка цього припущення потребує окремих досліджень.

Також вагомою виявилася різниця в показниках емпатії в групах хлопців і дівчат (рівень статистичної значущості – $p \leq 0,01$). Це може бути пов'язано з тим, що жінки в цілому більш емоційні, ніж чоловіки, а тому краще можуть зрозуміти емоційний стан іншої людини та проявити співчуття до неї.

В мотиваційній сфері підлітків отримані результати неоднозначні. Статистично значущою виявилася різниця в показниках мотивації на уникання невдач (рівень статистичної значущості – $p \leq 0,05$), при цьому вищий рівень спостерігається у дівчат. У той же час, рівень мотивації на досягнення успіху в обох групах суттєво не відрізняється, і навіть є майже однаковим (середні показники – 17,4 у хлопців та 17,5 у дівчат). Це свідчить про те, що у своїй діяльності майже однаково прагнуть досягти успіху, але дівчата мають вищий рівень захисту, тобто страху перед нещасним випадком. Як показали дослідження Д. Мак-Клемавда, такі люди частіше потрапляють у неприємні ситуації, ніж ті, хто характеризується високим рівнем мотивації на успіх. Також, за результатами цих досліджень, люди, які бояться невдач та мають високий рівень захисту, частіше за все обирають малий рівень ризику в діяльності [8]. Інші гендерні дослідження також свідчать про те, що жінки в цілому відрізняються підвищеною чутливістю до невдач у роботі і спілкуванні, занепокоєнням, невпевненістю [6]. Це підтверджується і нашим дослідженням: статистично доведено,

що у дівчат вищі показники прагнення до уникання невдач і, водночас значно нижчі, ніж у хлопців, показники ризику.

Основний показник нашого дослідження, ОГБП, також має суттєві гендерні відмінності. В цілому готовність до безпечної поведінки вища у дівчат. Статистично значущими є відмінності показників індивідуальної та колективної ОГБП (рівень статистичної значущості – $p \leq 0,05$), у той час як середні показники загального рівня ОГБП суттєвої різниці у групах не виявили. Порівняно вищий рівень ОГБП у дівчат в поєднанні з більш високим рівнем мотивації на уникання невдач та більш низьким рівнем показників ризику ще раз підтверджує наявність і характер кореляційних зв'язків між досліджуваними факторами, які ми отримали раніше.

Значно вищий рівень ОГБП у дівчат може бути зумовлений тим, що у жінок вищі показники соціальної пластичності, емоційності. Також жінки характеризуються вищою здатністю до научуваності, у той час, як чоловікам притаманна агресивна поведінка, інструментальне ставлення до світу, при якому потрібно постійно руйнувати, щоб створювати нове [6].

Підсумовуючи отримані результати, можна окреслити наступні гендерні особливості. Як свідчать відмінності в деяких характеристиках у групах хлопців і дівчат, які виявилися статистично значущими, дівчата більше за хлопців переймаються питаннями міжособистісних стосунків, сприйняття себе оточуючими, успіхами та невдачами у взаєминах з однолітками. Також дівчата більшою мірою схильні уникати невдач у своїй діяльності, часто їх поведінка значною детермінована страхом покарання. Крім цього, дівчата значно краще за хлопців здатні емоційно співчувати іншій людині, розуміти її емоційні стани, сприймати внутрішній світ людини точно, зі збереженням емоційних відтінків. Також значно вищим у дівчат є рівень ОГБП, зокрема її індивідуальний та колективний показники.

У той же час, хлопці відрізняються значно вищим рівнем схильності до ризику, при тому, що цей показник було діагностовано за допомогою двох різних психодіагностичних методик. Зважаючи на те, що такі результати поєднані зі значно нижчим рівнем показників ОГБП у хлопців, порівняно з дівчатами, ми отримали ще одне підтвердження того, що існує статистично значущий зв'язок між ОГБП та готовністю до ризику.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М., 1980.

2. Безродний А.В. Схильність до ризику як особистісна особливість обдарованої дитини (гендерний аспект) /А.В.Безродний // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип.11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 922 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. – 2-ге видання/ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін: – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
4. Дусказієва Ж.Г. Гендерные особенности тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста и возможности ее коррекции: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук (19.00.04) / ГОУ ВПО “Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева”. – Красноярск, 2009. – 23 с.
5. Кордуэлл М. Психологический справочник / М.Кордуэлл; пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 448 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.К.Нартова-Бочавер. – М.: Ижица, 2002. – 160 с. – Серия “Серебряная сова”.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова. – РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М., 1999. – 944 с.
8. Солонкина О.В. Высшее профессиональное образование. Психодиагностика в социально-культурном сервисе и туризме. Учеб. пособие/О.В.Солонкина, Д.М.Рамендик. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 224 с.
9. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология/ И.В.Шаповаленко. – Гардарики, 2007. – 349 с.

The article deals with the concept of personal readiness to the safe behavior, analyzes the characteristics of adolescents ages. The results of empirical research on the gender characteristics of personal readiness to the safe behavior in adolescence. Statistically proved the existence of differences in the levels of personal preparedness for safe behavior and other personality characteristics between the groups of boys and girls.

Keywords: personal readiness to the safe behavior, risk, adolescence, gender.

Отримано: 14.02.2012 р.

Психологічні вправи для розвитку навичок використання психологічних методів саморегуляції, збереження і зміцнення здоров'я

Стаття присвячена вправам з 5-го розділу авторської програми-практикуму “Психологія становлення здорового способу життя в навчально-виховному процесі”. Ці вправи спрямовані на розвиток досвіду використання психологічних методів саморегуляції, релаксації, збереження і зміцнення здоров'я; мотивації здорового способу життя.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'я.

Статья посвящена упражнениям из 5-го раздела авторской программы-практикума “Психология становления здорового образа жизни в учебно-воспитательном процессе”. Эти упражнения направлены на развитие опыта использования психологических методов саморегуляции, релаксации, сохранения и укрепления здоровья; мотивации здорового образа жизни.

Ключевые слова : здоровый образ жизни, здоровье.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми психологічної культури здорового способу життя (ЗСЖ) учнів і педагогів в навчально-виховному процесі ЗОНЗ і ПТНЗ пов'язана з інтенсивними інтелектуальними, емоційними, особистісними навантаженнями, якими характеризується сучасний навчальний процес. Стан здоров'я сучасної молоді, загальна демографічна ситуація в суспільстві і аналіз наукових досліджень проблеми психологічної готовності учнів (студентів) до організації ЗСЖ та здоров'я-зберігаючого навчання свідчить про необхідність розробки і впровадження в діяльність психологічної служби ЗОНЗ, ПТНЗ практичних програм-тренінгів для розвитку психологічної культури ЗСЖ в умовах навчально-виховної діяльності.

Метою статті є презентація вправ з 5-го розділу авторської програми-практикуму “Психологія становлення здорового способу життя (ЗСЖ) в навчально-виховному процесі (НВП)”.

Результати дослідження: розробка комплексу вправ для розвитку психологічної культури ЗСЖ в умовах НВП.

Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) – це вид, спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження і зміцнення здоров'я

(духовного, соціального, психологічного і фізичного). Згідно з науковими статистичними даними, здоров'я людини більш ніж на 50 % залежить від її способу життя, на 17 – 20 % – від спадковості, на 20 % – від стану навколишнього середовища, на 8 – 10 % – від системи охорони здоров'я.

Авторська програма-практикум “Психологія становлення ЗСЖ в НВП” застосована в НВП ЗОНЗ м. Києва № 76 (довідка № 337 від 25.11.2011р.), № 83 (довідка № 111 від 9.12.2011 р.), № 198 (довідка № 247 від 11.11.2011 р.), № 253 (довідка № 316 від 8.12.2011 р.), № 35 (довідка № 180 від 6.12.2011 р.) і ВПУ м. Києва № 33 (довідка № 01/482 від 23.12.2011 р.) шляхом впровадження комплексу практичних вправ для розвитку психологічної культури ЗСЖ серед учнів старших класів та педагогів.

В практикумі пропонується спеціальний комплекс вправ, розроблений для розвитку психологічної культури ЗСЖ в умовах навчальної діяльності. **Зміст програми-практикуму** ґрунтується на соціально-психолого-індивідуальному вимірі структури особистості за В.В. Рибалкою, тобто охоплює **вправи, спрямовані на розвиток** “здорових” комунікативних навичок, здорового соціально-психологічного клімату в колективі; саногенної соціальної самореалізації, здорової спрямованості стилю життя; саногенних рис характеру, тобто ціннісного відношення до себе, до інших, до ситуації; рефлексії як усвідомлення взаємозв'язку стану власного здоров'я і способу життя; досвіду ЗСЖ як системи знань, умінь з психологічних методів збереження і зміцнення здоров'я; інтелектуальної творчої активності на тему ЗСЖ; психофізіологічної готовності особистості до навчання (праці).

Авторська програма-практикум містить комплекс вправ, що спрямовані на розвиток психосоматичного, психологічного, соціального і духовного аспектів психологічної культури ЗСЖ учнів і педагогів в умовах навчання, а також рекомендації для практичних психологів, педагогів ЗОНЗ і ПТНЗ щодо організації навчально-виховної діяльності на засадах ЗСЖ.

Орієнтовний тематичний план програми-практикуму містить 41 вправу і розрахований на 42 години навчання.

Отже, наведемо деякі вправи (з 5-го розділу) спрямовані на розвиток досвіду використання психологічних методів саморегуляції, релаксації.

Вправа. Саногенне самонавіювання за Куе

Слово психолога: **свідоме самонавіювання** як лікувальний метод запропонував у 1928 р. **Куе**. Згідно його методики, особі перед засинанням і при пробудженні рекомендується 25 – 35 разів

повторювати одну і ту ж формулу самонавіювання, що складається з кількох слів (або фраз) і націлена на усунення певних хворобливих розладів та інших проблем. Необхідно, щоб **формула самонавіювання** відповідала таким вимогам: була короткою, простою; позитивною, стверджувальною (без частки “не”); в теперішньому часі. Виконувати самонавіювання по Кюе потрібно в зручній позі, заплющивши очі, без будь-якої напруги.

Далі **учні** (педагоги) складають, **розробляють власні формули самонавіювання** (аффірмації – позитивні твердження для самонавіювання) з метою подолання власних комплексів, внутрішніх конфліктів, стресів, негативних психологічних станів і т.д. Наприклад: “В мене прекрасне (міцне) здоров’я”, “Я симпатичний(а), енергійний(а), працьовитий(а), сміливий(а)...”, “З кожним днем моє здоров’я все краще і краще”, “З кожним днем моє бажання палити (пити і ін.) все меншає” і т.д.

Потім **учні виконують цю вправу**: пошепки, без будь-яких вольових зусиль, 25 – 35 разів [або ж навіть і 300-400 разів за бажанням] (для зручності підрахунку можна використовувати намисто з 30 намистин: перебирати пальцями намистини) вимовляють одну і ту ж (власну) формулу самонавіювання. Вимовляти її слід монотонно, впевнено, не фіксуючи увагу на її змісті, неголосно, але так, щоб особа чула те, що вимовляє.

Сеанс самонавіювання триває 3 – 4 хвилини, його слід повторювати 2 – 3 рази в день впродовж 6 – 8 тижнів.

Вправа. Аутогенне тренування (АТ) за Шульцом

Учні тезисно конспектують і виконують цей метод (на уроці і вдома).

Слово психолога: **АТ** (класичний варіант), яке розроблене в якості психотерапевтичного методу для лікування неврозів **Шульцем (1932)**, є одним з багатьох способів саморозслаблення, саморегуляції. Психолог пояснює учням, що повторення формул самонавіювання подумки повинно проводитися спокійно, без надмірної концентрації уваги і емоційної напруги. Сеанси потрібно проводити в зручній позі сидячи чи лежачи, із заплющеними очима, без будь-якої напруги. Потім **учні виконують вправи АТ**:

Вправа 1: викликання відчуття важкості. Подумки повторюють: “Я абсолютно спокійний” (1 раз); “моя права (ліва) рука важка” (6 разів); “я спокійний” (1 раз). Після кількох днів вправ відчуття важкості в руці стає відчутним. Далі таким же чином відчуття важкості викликається в обох руках, в обох ногах, в усьому тілі. Кожна вправа повинна починатися і закінчуватися формулою: “Я спокійний”. **Вправа 2:** викликання відчуття тепла. Подумки

повторюють: “Я спокійний” (1 раз); “тіло важке” (1 раз); “моя права (ліва) рука тепла” (6 раз). Надалі навіювання тепла поширюється на другу руку, ноги, все тіло. Переходять до формули: “Обидві руки теплі... обидві ноги теплі... все тіло тепле”.

Надалі вправи 1 і 2 об’єднуються одною формулою: “Руки і ноги важкі і теплі”. Вправа засвоєна, якщо відчуття важкості і тепла в тілі викликається легко і відчутно. Таким же чином виконуються вправи 3 – 6.

Вправа 3: регуляція ритму серцевої діяльності: “Мое серце б’ється спокійно, потужно і ритмічно”. **Вправа 4:** регуляція дихання: “Я дихаю спокійно (глибоко та рівномірно)”. **Вправа 5:** вплив на органи черевної порожнини: “Сонячне сплетіння тепле... воно випромінює тепло”. **Вправа 6:** викликання відчуття прохолоди в ділянці лоба: “Мій лоб прохолодний”.

Впродовж засвоєння вправ формули самонавіювання можуть скорочуватися: “Спокійний... Важкість... Тепло... Серце і дихання спокійні... Сонячне сплетіння тепле... Лоб прохолодний”.

Після виконання вправи рекомендується спокійно відпочити 1-2 хвилини. Наведені 6 вправ уможливають вплив на вегетативну нервову систему і вегетовісцеральні функції організму.

На опанування кожної вправи необхідно 10 – 15 днів, а формула самонавіювання повторюється по 6 разів 3 – 4 рази в день.

Вправа. Самогіпноз за допомогою магнітофонного запису

Метою вправи є розвиток навичок психологічної саморегуляції та релаксації. Учні тезисно конспектують і виконують цей метод (на уроці і вдома). Слово психолога: **гіпнотерапія** ґрунтується на природній здатності кожної людини впливати на іншого словом. Спеціально підібраними словами можна викликати стан фізичного і психічного розслаблення, гіпнотичного сну (трансу). Гіпнотичний сон знімає тривогу, заспокоює, дає почуття бадьорості. Крім того, в стані гіпнотичного розслаблення можна здійснювати навіювання, направлені на зняття хворобливих симптомів: страху, порушень сну, вегетативних дисфункцій, болі, нав’язливих думок і ін.

Отже, доцільно навчити особу (особливо тих осіб, що мають неврози (психастенія, неврастенія, істерія) і психосоматози) навичкам аутосугестії (самонавіювання). **Показання до застосування** аутосугестії можна визначити так: 1) залежність виникнення неврозу чи психосоматозу від психічних травм, негативних емоцій; 2) наявність прояву супутнього функціонального розладу нервової системи; 3) достатня навіюваність і гіпнабельність особи.

Оздоровчі (само)навіювання спрямовуються на викликання почуття загального заспокоєння, розслаблення, впевненості в собі

і сприятливому закінченні кризової ситуації, зміцнення волі та самоволодіння в психотравмуючих обставинах, подолання невротичних і психосоматичних розладів.

Техніку проведення **аутосугестивного заняття** можна поділити на 4 періоди: 1) підготовчий, 2) загальноседативної аутосугестії, 3) оздоровчого самонавіювання, 4) вихід зі стану самонавіювання.

Підготовчий період охоплює вивчення фізіологічної суті аутосугестії, її лікувальних властивостей та можливостей; формування зацікавленого відношення особи до цього методу та переконання в ефективності аутосугестії (самонавіювання). На ефективність аутосугестії впливає навколишня обстановка – тиша, зменшення освітлення кабінету, зручне положення людини і т. д.

Період загальноседативної аутосугестії. Необхідно усунути всі сторонні подразники, відключитися від особистих переживань. Особливо розслабити м'язи обличчя і всього тіла, поринути у стан фізичного спокою, повного внутрішнього заспокоєння. В цей час спокій починає переходити в дрімоту, фіксується спокійне, рівне дихання і робота серця.

Зміст **оздоровчого самонавіювання** спрямовується на зняття невротичних симптомів, нормалізацію роботи серця і артеріального тиску. На перших заняттях можна робити самонавіювання загальноседативного характеру приблизно такого змісту: “З кожним днем, з кожним наступним заняттям я стаю спокійнішим і врівноваженішим. До всього, що раніше турбувало і дратувало мене, віднині я ставлюся спокійно; я відчуваю спокій і покращення самопочуття. До всього, що відбувається навколо, я ставлюся абсолютно спокійно. Вдома, на роботі я спокійний, врівноважений, стриманий. Це відмічаю я сам та оточуючі. Це внутрішнє заспокоєння супроводжує мене скрізь”. Починаючи з 4-го заняття, можливе оздоровче самонавіювання, наприклад такого змісту: “Я знаходжуся в стані повного внутрішнього заспокоєння. Заспокоєння моєї нервової системи сприятливо впливає на весь мій організм, особливо на роботу серця та кровоносних судин (шлунку і т. д.). Нормалізується робота мого серця (або інших органів), воно працює чітко, ритмічно, добре. З кожним днем стан мого здоров'я покращується, нормалізується артеріальний тиск (або робота інших систем організму). Нормалізується робота нервових центрів, що регулюють артеріальний тиск. Зникають неприємні відчуття в голові і області серця. З кожним днем моє самопочуття покращується”. Оздоровчі самонавіювання промовляються спокійним впевненим голосом (чи подумки) і повторюються 2–3 рази, що підвищує їх результативність.

Вихід зі стану самонавіювання здійснюється повільно, що дозволяє уникнути неприємних відчуттів. Обов'язкові позитивні вітальні установки, самонавіювання доброго самопочуття, впевненості в собі, спокою.

Заняття проводяться щодня (або через день), тривалістю 0,5 – 1 година (або 1 – 1,5 години).

Отже, **виконання** вправ **аутосугестивної корекції** дозволяє особі самостійно активно цілеспрямовано планомірно протидіяти патогенним впливам (стресам, конфліктам), життєвим кризам, вдосконалювати себе.

Потім психолог може запропонувати учням (педагогам) **виконати цю вправу**, використавши такий **варіант методики аутосугестивної корекції (самонавіювання)**, що можна робити і *за допомогою магнітофонного запису*.

“Сядьте (ляжте) в крісло і розслабтесь. Закрийте очі, глибоко вдихніть і повільно видихніть. Тепер ще раз ... затримайте подих, коли ваші легені наповнюються чистим, свіжим повітрям. Продовжуйте тримати очі закритими. Повільно видихніть і відчуйте себе повністю розслабленим.

Уявіть, що вся ваша напруженість і скутість, всі ваші страхи та тривоги відступають геть і стікають вниз, як у воронку, починаючи від верхівки вашої голови. Вони спускаються по вашому обличчю, через шия та плечі, проходять через груди і живіт, потім опускаються до стегон, колін, ступнів і пальців ніг. Вся ваша напруженість і скутість, всі ваші страхи та тривоги витікають з кінчиків ваших пальців, і ви розслаблюєтесь все глибше і глибше.

Зосередьте увагу на пальцях ніг і дозвольте їм повністю розслабитися. Кожен палець розслаблений і важкий. Тепер нехай розслаблення пошириться на ваші ступні, підніметься по ногах, охопить живіт, розіллється в грудній клітині. Ваше дихання стає більш вільним, глибоким, розслабленим. Почуття глибокого розслаблення переходить на плечі, спускається по руках на долоні і пальці. Ви відчуваєте, як зворотня хвиля розслаблення піднімається вгору по ваших руках і плечах, охоплює шия, розтікається по обличчю. Ваші щоки, підборіддя, очі повністю розслаблені. Відчуття приємного розслаблення охоплює брови і лоб, переходить на верхівку голови і спускається потилицею до шиї.

Уявіть на верхівці голови важкий тягар, м'який і розслаблюючий. Відчуття глибокого розслаблення розтікається по вашому обличчю і очах, вниз по шиї і по плечах, поширюється на грудну клітину, живіт, стегна, коліна, гомілки, охоплює ступні і пальці ніг. Ви відчуваєте приємну важкість, глибоке розслаблення і спокій,

від верхівки голови до пальців ніг.

Уявіть собі, що ви дивитесь на шкільну дошку. На ній намальоване коло. В цьому колі ми будемо малювати літери алфавіту у зворотньому порядку, починаючи з літери Щ. Розташовуючи в колі кожну літеру, ви потім стираєте її і розслаблюєтесь ще глибше, ніж раніше.

Тепер уявіть собі шкільну дошку. Намалюйте в колі літеру Щ. Тепер зітріть літеру Щ і розслабтеся глибше. Намалюйте літеру Ш, зітріть її і розслабтеся ще глибше. Намалюйте літеру Ч ... зітріть її. Намалюйте літеру Ц ... зітріть її. Намалюйте літеру Х ... зітріть її. Намалюйте літеру Ф ... зітріть її. Намалюйте літеру У ... зітріть її. Намалюйте літеру Т ... зітріть її. Намалюйте літеру С ... зітріть її. Намалюйте літеру Р ... зітріть її. Намалюйте літеру П ... зітріть її. Намалюйте літеру О ... зітріть її. Намалюйте літеру Н ... зітріть її. Намалюйте літеру М ... зітріть її. Намалюйте літеру Л ... зітріть її. Намалюйте літеру К ... зітріть її. Намалюйте літеру И ... зітріть її. Намалюйте літеру З ... зітріть її. Намалюйте літеру Ж ... зітріть її. Намалюйте літеру Е ... зітріть її. Намалюйте літеру Д ... зітріть її. Намалюйте літеру Г ... зітріть її. Намалюйте літеру В ... зітріть її. Намалюйте літеру Б ... зітріть її. Намалюйте літеру А ... зітріть її. Тепер зітріть коло і забудьте про шкільну дошку. Продовжуйте розслаблятися, все глибше і глибше. Відчуйте, як ваше тіло поринає в крісло, а розум очищується від усяких думок і розслабляється з кожним наступним подихом.

Роблячи вдих, уявляйте собі, що ви вдихаєте чистий, свіжий анестезуючий препарат без смаку та запаху. Ця речовина розтікається по всьому вашому тілу, залишаючи відчуття теплоти, оніміння і поколювання. Ваше дихання стає більш глибоким, вас наповнює відчуття спокою і безтурботності. Починаючи з цього моменту і до кінця сеансу з кожним наступним подихом ви будете розслаблятися все глибше і глибше.

Тепер я хочу, щоб ви уявили ясне, голубе літнє небо. В небі летить літак та випишує ваше ім'я білими літерами-хмаринками. Дивіться, як ваше ім'я витає в ясному, голубому небі, написане білими літерами-хмаринками. Тепер хай воно розстане. Хай вітер віднесе ваше ім'я в голубе небо. Забудьте про ваше ім'я ... забудьте, що у вас взагалі є ім'я. Імена не мають значення. Продовжуйте слухати мій голос, розслабляючись все глибше та глибше.

Зараз я хочу, щоб ви уявили себе на верхній сходинці масивної дерев'яної драбини. Відчуйте килимову доріжку у себе під ногами. Доріжка може бути будь-якої форми і кольору, якого ви побажаєте... Створіть її. Тепер протягніть руку і торкніться поручнів. Відчуйте

дотик до гладкого, відполірованого дерева. Десять сходинок відділяють вас від підлоги внизу. Сходи плавно згинаються, і скоро ви почнемо спускатися по сходинках. З кожним кроком ви будете все більш і більш розслабленими. Коли ви досягнете підлоги, то розслабитесь глибше, ніж будь-коли раніше. Тепер зробіть крок вниз... вниз на дев'яту сходинку... вільно і невимушено. Відчуйте, як ви занурюєтеся глибше. Тепер вниз на восьму сходинку... це глибше. Тепер вниз на сьому... шосту... п'яту... четверту... третю... другу.. першу. Тепер ви стоїте на підлозі. Перед вами є двері. Протягніть руку і відкрийте їх. Ви бачите світло, що струмує з кімнати. Увійдіть до кімнати... увійдіть в це світло через відкриті двері. Тепер ви усередині кімнати... озирніться навколо. Це ваша кімната, і вона може бути будь-якою, якою ви схочете її бачити. Будь-якої форми, будь-якого розміру, будь-якого кольору. В цій кімнаті ви можете мати все, що побажаєте. Ви можете додавати предмети, видаляти їх або міняти місцями. Ви можете створити будь-які меблі, абажури, картини, вікна, килими. Це ваше місце... ваше глибоко особисте, внутрішнє місце, і тут ви вільні. Вільні творити. Вільні бути тим, ким ви є насправді. Вільні робити все, що побажаєте. Світло, сяє в кімнаті, – це ваше світло. Відчуйте світло навкруги вас. Відчуйте енергію цього світла. Хай світло вільно тече через ваше тіло... розчиняється... наповнює вас своєю енергією. Відмовтесь від страху і напруги. Ви наповнені світлом. Ви купаєтесь в життєдайному світлі вашої кімнати.

Тепер створіть образ самої (самого) себе, образ тієї жінки (того чоловіка), якою (яким) ви дійсно хочете бути. Не такий, який хочуть бачити інші люди, а такий, який ви самі хочете бачити. Погляньте на свій образ, що стоїть перед вами в променистому світлі. Він стрункий, прекрасний, вільний і безтурботний ... він одягнений в гарну нову сукню (новий костюм). Це ви. Це ваше істинне “я”. Це жінка (чоловік), якою(им) ви повинні стати. Тепер підійдіть ближче до свого образу ... підійдіть ближче. Увійдіть до свого образу. Дайте йому розчинитися в вас. Тепер це ваше краще “я”, жива частина вашого ества, яка буде сильнішою з кожним днем.

Починаючи з цього моменту і щодня ви будете все більше і більше схожі на жінку (чоловіка), якою(им) ви дійсно хочете стати. Ви будете спокійні і безтурботні, що б не трапилось, а якщо відбудеться щось дійсно серйозне, ви зможете знайти розумний і спокійний вихід з ситуації. Ви відчуватимете себе чудово, і вам буде дуже легко після цієї установки... де б ви не були, що б ви не робили.

Зміст вашої власної установки спрямований на корекцію ваших недоліків, які ви хотіли б змінити.

Наступного разу, коли я побачу вас або коли ви почуєте запис мого голосу, ви розслабитесь ще глибше, ніж зараз. Тоді навіювання, яке ви отримали від мене, буде все глибше і глибше вкорінятися у вашій свідомості.

Через декілька секунд, коли прокинетеся, ви відчуватимете себе добре відпочилим, бадьорим, повним енергії і впевненості в собі. Ви відчуватимете себе чудово. Щоб прокинутися, вам потрібно просто рахувати разом зі мною від одного до п'яти і розплющити очі на рахунок "5", відчуваючи себе добре відпочилим, бадьорим і в прекрасному настрої. Отже, 1... 2... 3... 4... 5".

Слово психолога: враховуючи, що здоров'я зумовлене способом життя в цілому, і на нього впливає дуже багато чинників (взаємостосунки в соціальному оточенні, поведінка, спосіб життя, характер, стратегії мислення, переконання, цінності, духовність і т.д.) *можна розробити індивідуальні варіанти методики аутосугестивної корекції* цих чинників.

Отже, ці **методи самонавіювання** найчастіше рекомендують для профілактики небажаних наслідків стресу, психологічної саморегуляції.

Вправа. Фантазуйте подорож

Психолог пропонує учням (педагогам) вправу: "Можете використати силу власного розуму, щоб відключитися від оточуючих обставин, коли вам потрібно відпочити від робочої обстановки, стресових ситуацій, щоб відновити втрачену енергію, ваші сили, але у вас немає часу на відпочинок. Щоб відновити працездатність можна на короткий час **відправитися подумки подорож**. Така подорож нагадує фантазію. Фантазуйте подорож, мріючи побувати в найцікавіших місцях країн світу, оранжерей, морського узбережжя, парках, в лісі та ін. Продумайте одяг, транспорт, підберіть цікаве товариство, закривши очі на 5 – 30 хвилин, активно фантазуйте про відпочинок. По суті, така подорож є створення фільму подумки, де ви – головний герой і режисер. Кожен кадр подорожі дає позитивні емоції, заряд енергії, зацікавленість". Потім учні діляться своїми думками, почуттями; обговорюють свої уявні мандри. Наприклад, **вправа "морська" релаксація**.

Психолог запрошує учасників на морську прогулянку: "Сядьте, будь ласка, зручніше і заплющіть очі. Зверніть увагу на ваше дихання, відчуйте його: повітря проходить через ваше горло та потрапляє до легенів. З кожним вдихом до тіла потрапляє енергія, а з кожним видихом зникає напруга і негативні переживання... Зверніть увагу на ваше тіло, відчуйте кожну його частинку... Уявіть, що ви на морському березі... вітерець наповнює ваше тіло

солоним морським ароматом... Ви повільно йдете берегом, вас оточують квіти, звуки, запахи... Подивіться на море, на небо, на обрій... Уявіть плескіт морських хвиль, морський прибіій... відчуйте, як тепле сонячне проміння зігріває вас... зверніть увагу на ваш стан: які емоції та почуття у вас виникають під час прогулянки. Ви абсолютно спокійні та вільні, ви можете йти по узбережжю, можете скупатися або просто посидіти на березі... А тепер повертайтеся назад (в нашу групу). Зробіть це в звичному для вас темпі: можете розплющити очі одразу, а можете посидіти ще із заплющеними очима”. Після цього учасники розповідають про свої почуття від “морської прогулянки”.

Вправа. Музикотерапія

Вправа дозволяє отримати позитивні емоції, заряд енергії, поновити власні сили, сприяє відпочинку, відновлює працездатність.

Психолог приносить і включає музику (або звуки природи) та рекомендує учням (педагогам) **послухати музику, або аудіозапис звуків живої природи** (плескіт морських хвиль, морський прибіій, звуки лісу, звуки життя на ставку і болоті, іскристий струмок, злива в лісі, гроза, гуркіт грому, затишшя, радісний спів птахів) і **уявити себе наодинці з природою**. На справжнє прослуховування музики можна виділити 15 – 30 хвилин.

В процесі прослуховування музики (звуків природи) уявіть собі обставини, відповідні музиці; створіть музичний пейзаж; подумайте, яке ваше місце в цьому музичному процесі; виділяйте музичні ритми; дайте характеристику ваших відчуттів.

Потім учні діляться своїми враженнями, думками, почуттями. Колективно обговорюють свої музичні вподобання, їх ефективність для релаксації. [На думку автора, найкращими музичними творами, що “заряджають” позитивною енергетикою, сприяють відпочинку і відновлюють працездатність, є твори Поля Морія, Енніо Морріконе, Фаусто Папетті, Джо Дассена (співак), Моцарта, Бетховена та ін.]

Вправа. Вміння відпочивати з користю для здоров’я

Психолог пропонує таку вправу: “Уявіть собі, що сьогодні середина навчального (робочого) тижня, а адміністрація школи відмінила уроки з однією умовою – ви повинні відпочити з користю для здоров’я, уникаючи способів щоденного рутинного часо-проведення часу. Ви зараз повинні придумати якнайбільше способів здоров’язберігаючого відпочинку. Всі ідеї, які приходять вам в голову, ви можете записати у ваших зошитах”. Після того, як учасники завершили письмову частину вправи, вони діляться своїми варіантами проведення здоров’язберігаючого відпочинку.

В процесі обговорення учасники мають дійти до усвідомлення корисності відпочинку і змістовного проведення дозвілля для психосоматичного та соціально-психологічного здоров'я учнів (вчителів).

Висновки. Отримані результати свідчать про доцільність використання представлених в статті вправ з програми-практикуму для цілеспрямованого розвитку психологічної культури ЗСЖ в учнів та педагогів ЗОНЗ і ПТНЗ, а також про ефективність апробованої в дослідженні авторської програми-практикуму “Психологія становлення ЗСЖ в навчально-виховному процесі”, що сприяє збереженню і зміцненню здоров'я.

Список використаних джерел

1. Волошко Н.І. Психологічна культура здоров'я: навч.-метод. посіб. / Н.І. Волошко. – К.: Наук. світ, 2008. – 163 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І.А. Зязюн. – К.: ІПОД АПН України, 2008. – 550 с.
3. Медична психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. С.Д. Максименко. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 520 с.
4. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – Одеса: Букаєв В.В., 2009. – 575 с.

The article is devoted to exercises from a 5th division authorial program-practical work “Psychology of becoming of healthy lifestyle of participants of educational process”. These exercises are sent to development of experience of the use of psychological methods of self-regulation, relaxation, maintenance and strengthening of health; motivations of healthy lifestyle.

Keywords: healthy lifestyle, health.

Отримано: 6.02.2012 р.

Психологічні та гендерні особливості структурування сфери знань старшокласників як аспект проблеми забезпечення креативності взаємодій вчителів з учнями

У статті представлено результати факторно-аналітичного дослідження психологічних і гендерних особливостей латентних конструктів старшокласників у сфері знань. Відзначено існування протиріччя між теоретично орієнтованим структуруванням сфери знань в особистості вчителів і структуруванням знань в особистості старшокласників, прагматично орієнтованих на свободу, забезпеченість і самореалізацію. Запропоновано модифікувати педагогічну технологію освітнього процесу для врахування психічної реальності особистості учнів – системи дійсно функціонуючих латентних особистісних конструктів у сфері знань старшокласників, як основи для посилення креативності взаємодії вчителів і учнів з акцентом на фактично існуючі потреби і способи сприйняття учнями знань різних областей.

Ключові слова: латентні конструкти, факторно-аналітичне дослідження, гендерні особливості, креативна взаємодія вчителів і учнів, освітній процес, старшокласники.

В статье представлены результаты факторно-аналитического исследования психологических и гендерных особенностей латентных конструктов старшекласников в сфере знаний. Отмечено существование противоречий между теоретически ориентированным структурированием сферы знаний в личности учителей и структурированием знаний в личности старшекласников, прагматично ориентированных на свободу, обеспеченность и самореализацию. Предложено модифицировать педагогическую технологию учебного процесса для учёта психической реальности личности учащихся – системы действительно функционирующих латентных личностных конструктов в сфере знаний старшекласников, как основы для усиления креативности взаимодействия учителей и учеников с акцентом на фактически существующие потребности и способы восприятия учениками знаний разных областей

Ключевые слова: латентные конструкты, факторно-аналитическое исследование, гендерные особенности, креативное взаимодействие учителей и учеников, учебный процесс, старшекласники.

Сучасні темпи розвитку науки і суспільства призводять до подвоєння об'єму інформації за 10-15 років. Одна людина не здатна бути носієм всіх знань, наслідком чого стає професіоналізація – фахівець стає носієм повних знань у вузькій області. З виникненням Інтернету, як світової бази знань, ключовим для фахівців стає вміння знаходити потрібну інформацію й адекватно її застосувати. Отже, людині необхідна базова поглиблена система уявлень для орієнтації у знаннях певної області, вміння їх пошуку і технології швидкого, прагматичного, практичного застосування знань.

Сучасна школа – місце засвоєння саме базових знань з орієнтації в усіх областях знань, після завершення якої починається професіоналізація – заглиблення у вузьку область, яку учні обирають зоною самореалізації і самозабезпечення. На відміну від вчителів, в умовах нової економічної системи старшокласники гостро усвідомлюють необхідність переважно прагматичних знань, здатність накопиченого досвіду забезпечити людину матеріально, його майбутню сім'ю, самореалізацію як важливих складових вільного життя.

На рівні особистісних конструктів [5] педагоги принципово інакше ставляться до знань, які викладають, – вони сприймають і переживають знання переважно заради самого знання, як самодостатнє для життя, професійної діяльності і досягнення статусу в суспільстві, що типово саме для професії вчителя. Тоді як учні “фільтрують” знання з прагматичної точки зору за цінністю для забезпечення власного життя в аспектах свободи, ресурсів, матеріальної забезпеченості, статусу тощо. Окреслена суперечність ціннісних систем між потребами і установками молодої людини та стереотипами педагогів призводить до погіршення ставлення учнів до освітньої системи, до вчителів, до теоретичних (тобто непрактичних з їх точки зору) базових знань. У певному розумінні дане протиріччя для учнів є позитивним поштовхом до самостійного пошуку, накопичення і засвоєння дійсно практичних знань з точки зору власного майбутнього. У старшокласників актуальні принципово відмінні (від вчительських) потреби, що призводить до виникнення особливої системи поглядів у сфері наукових знань, які автоматично фільтрують почуте і прочитане.

На відміну від семантично, теоретично і філософськи заданої внутрішньої класифікаційної системи у вчителів (наприклад, знання: гуманітарні, технічні, прикладні тощо або професії “людина-людина”, “людина-техніка”, “людина-природа” та ін.), старшокласники, під тиском економічних, політичних, суспільних, міжособистісних та інших проблем життя, утворюють принципово

відмінну класифікаційну систему рівня латентних конструктів, часто неусвідомлювану й засновану на ключових критеріях: прагматичність, забезпеченість, свобода, комфорт, самореалізація та ін. Фактично, вчитель у сфері знань функціонує з конструктивною системою непотрібною старшокласникам у майбутньому, але статус вчителя не дозволяє йому визнати це. В результаті виникає психологічний бар'єр між учнями і вчителями, що знижує якість і освіти, і розвитку, і вихованості учнів. Таким чином, на психологічному рівні існує глибинне протиріччя між конструктивними системами (в сфері знань) вчителів і учнів, яке має тенденцію до поглиблення через відсутність розвитку системи конструктивних самих вчителів.

Вивчення особистісних конструктивних старшокласників у сфері знань проведено нами у контексті більш широкого дослідження проблеми розвитку й наповнення креативністю взаємодій педагогів і учнів. У межах останнього була виявлена помилковість спроб розповсюдження конструктивної системи вчителів на особистість учнів через її неадекватність потребам і новим соціально-економічним умовам поточного і майбутнього життя старшокласників (які не будуть вчителями). Проблема пов'язана з тим, що більшість вчителів – представники поглядів на світ і суспільство більш як двадцятирічної давнини, які формують в учнів систему знань і цінностей недостатню для сучасних і перспективних умов майбутнього економічного, політичного і суспільного життя в країні.

Для вирішення окресленої проблеми нами виконано спробу виявити в сфері знань особистісні конструкти учнів старшої школи з урахуванням статі. Шлях вдосконалення педагогічної роботи полягає у подальшій корекції конструктивних вчителів з метою зближення з тим, що потрібно учням. Більш точним визначенням є прагматизація сприйняття вчителями системи й областей знань та модифікація навчально-виховного процесу так, щоб отримані учнями знання, вміння і якості в аспекті особистісного розвитку були спрямовані не в минуле, а у майбутнє життя в наявних умовах і дійсно сприяли досягненню молоддю свободи, забезпеченості та самореалізації.

Старший шкільний вік – це час найбільш інтенсивного занурення в різноманітні області знань. В умовах школи відбувається зовнішньо ініційоване засвоєння базових, мінімально необхідних знань для багатостороннього розвитку особистості. Заглиблення в інші області знань може бути лише внутрішньо зумовленим через привабливість, необхідність чи прагматичну цінність знань за межами шкільної програми.

Глибина занурення в області знань може бути оцінена не лише за обсяг інформації, а й за об'ємом вмінь, які стосуються даної області, і успішністю їх практичного застосування для рішення проблем і задач особистості. Вочевидь, педагогічна взаємодія, яка посилює інтерес учнів до певної області знань, як наслідок, призводить і до істотного зростання навчальної успішності. Це зумовлює необхідність дослідження розподілу передусім уподобань старшокласників у різних областях знань і розробку методів впливу на інтенсивність інтересу [10] до педагогічно необхідних областей знань.

Найбільш вагомими науковими досягненнями і технологічними стрибками в наш час відбуваються з більшою ймовірністю на перетинах областей знань, а їх успішне впровадження потребує індивідуальної підприємливості, діловитості, активності людини. Отже, вивченню підлягають системні ефекти перетинів областей знань учнів, а також можливості їх реалізації через індивідуальну активність. Окреслене завдання дослідження вирішувалось нами на основі факторного аналізу (В.Бітінас [1], Е.Браверман [2], В.Мельников і Л.Ямпольський [8], Я.Окунь [9], Г.Харман [11]), який дозволяє зв'язувати зв'язаність багатьох областей знань, спосіб їх структурування в особистості та, на цій основі, виявити зміст латентних особистісних конструктів, які зумовлюють зв'язаність областей знань.

У дослідженні брали участь 135 старшокласників (81 особа жіночої статі і 54 особи чоловічої статі). Для вивчення уподобань учнів серед областей знань нами побудовано контрольний перелік (36 областей знань), до яких додано область релігійних знань і наукових досліджень для зв'язування співвідношення в особистості учнів фіксованих знань і таких, що постійно розвиваються.

Аналіз варіації уподобань знань старшокласників обох статей представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Області знань у порядку пріоритетності для старшокласників обох статей

№	Області знань	Середнє	Стандартне відхилення
1.	Спорт	65,6	31,5
2.	Іноземна мова	59,8	27,2
3.	Музика	59,6	32,7
4.	Комп'ютери	58,0	30,2
5.	Інформатика	56,1	29,0
6.	Рідна мова	55,7	31,6
7.	Література	51,6	27,1

8.	Нові технології	48,6	29,0
9.	Філософія	44,0	29,4
10.	Фінанси	43,2	28,8
11.	Екологія	43,0	26,6
12.	Медицина	41,9	28,7
13.	Юриспруденція	40,7	29,9
14.	Маркетинг	40,3	29,5
15.	Біологія	39,7	25,2
16.	Реклама	39,6	29,8
17.	Менеджмент	39,2	28,7
18.	Географія	39,2	24,6
19.	Соціологія	38,8	28,3
20.	Наукові дослідження	37,1	28,2
21.	Економіка	35,5	28,8
22.	Математика	34,8	25,6
23.	Релігія	34,3	29,6
24.	Політика	33,5	27,8
25.	Військова справа	33,2	29,3
26.	Астрономія	33,0	24,6
27.	Телекомунікації	32,8	25,8
28.	Хімія	31,0	26,4
29.	Фізика	29,6	25,5
30.	Космонавтика	28,0	27,1
31.	Будівництво	27,6	26,1
32.	Радіоелектроніка	26,9	27,8
33.	Машинобудування	26,8	26,9
34.	Авіація	25,5	26,0
35.	Металургія	20,9	25,9
36.	Геофізика	19,9	22,8

Хер.=39,3 σ=11,4

Найбільші пріоритети: “спорт”, “іноземна мова”, “музика”, “комп’ютери”, “інформатика”, “рідна мова”, “література”. Пріоритет області спорту зумовлений увагою учнів до розвитку тіла. В чоловіків це відбувається переважно через підготовку до військової служби, чоловічу потребу в боротьбі, а також через ефект вболівання при спостереженні змагань як засіб емоційного самозбудження. В школярів жіночої статі увага до тіла зумовлена статевим дозріванням і відповідними пошуками способів досягнення привабливості, контролю ваги, стану зовнішності та ін. Пріоритет іноземної мови є установкою на високі західні стандарти життя, на

заваді якого є мовний бар'єр, а долання якого відкриває шлях до будь-якої країни світу з більш високим рівнем життя.

Пріоритети – “мова”, “література”, “іноземна мова” і, навіть, “інформатика” і “комп'ютери”, – виявляють певний недолік сучасної школи: вербальний характер педагогічної методики, тобто фактично десять років учні сконцентровані на символах, словах, змістах з недостатністю практичних умінь створювати будь-який продукт для соціального обміну. Отже, в позитивному розумінні учні старших класів – вже представники інформаційного суспільства, в негативному, через відсутність вмінь, вони непрактичні в роботі зі створення продуктів обміну, через що складно знаходять свій шлях самозабезпечення, тривалий час залежні від зовнішньої допомоги батьків.

Найнижчі оцінки: “геофізика”, “металургія”, “машинобудування”, “будівництво”, “радіоелектроніка”, “авіація” і “космонавтика”. Отже, зі зміною суспільного устрою все те, у чому Україна мала досягнення, стало непривабливими областями знань – сучасна молодь виявила домінування тілесної, символічної, технологічної та фінансової областей знань.

Факторний аналіз масиву вподобань областей знань разом осіб обох статей виявив наступне.

Перший фактор – *“Механістичність, завершеність, однозначність знань”* (10,2% загальної дисперсії) – це прояв безваріаційності дій на основі таких знань, що добре видно з проєкцій: “військова справа”, “машинобудування”, “будівництво”, “фінанси”. Цікаво, що до даного конструкта тяжіють саме особи жіночої статі (проєкція “стать” +0,63). Це можна пояснити тим, що такі області знань гранично нормативно визначені, що створює в старшокласниць відчуття передбачуваності і стабільності, які і створюють такий конструкт. Отже, як найбільш вагомий конструкт виявлено “фіксованість, сталість” при сприйнятті знань, що відповідає загальній тенденції української нації до пошуку однозначного, надійного, забезпечення технологічних й інших переваг.

Другий фактор – *“Трансформація і закони матерії”* (9,8%), що визначають такі проєкції: “металургія”, “геофізика”, “радіоелектроніка”, “фізика”, “хімія”. Отже, учні обох статей виявили конструкт “трансформація матерії на основі знань” (найменш привабливе за середніми оцінками).

Третій фактор – *“Ініціювання потреб і бажань”* (7,5%). Технологія виклику в інших людях інтересу до споживання виключно точно відображена в областях знань, які мають найбільші проєкції: “реклама”, “маркетинг”, “менеджмент”, “соціологія”,

“телекомунікації”. Отже, в особистостях досліджуваних виявлено конструктор технології впливу “виклик бажань” як засобу досягнення інших цілей.

Четвертий фактор – “*Закони економіки*” (7,1%). Проекції: “економіка”, “юриспруденція”, “політика”, “фінанси”, “нові технології”, а також проекції кількох областей знань, де зараз відбуваються ключові економічні процеси. Отже, найбільші проекції вказують на сконцентрованість уваги учнів на нормах і правилах, юридичних тонкощах і відповідних політичних аспектах – учні орієнтовані на успішне входження в новий економічний тип суспільства.

П’ятий фактор – “*Біологія і медицина*” (6,8%). Проекції “медицина” і “екологія” вказують на конструктор “чистоти як умови здоров’я” в особистості учнів. Велика проекція “хімія” – ознака медикаментозного погляду учнів на лікування.

Шостий фактор – “*Астрономія, авіація, космонавтика*” (6,2%), увага до яких прикута в учнів у зв’язку з новими технологіями і дослідженнями, а також політикою досягнення високого статусу державою через успіхи у сферах радіоелектроніки і телекомунікацій.

Сьомий фактор – “*Мова*” (6,0%). Проекції: “іноземна мова”, “література”, “рідна мова”, “філософія”, “соціологія”, “релігія”. Отже, у свідомості учнів гуманітарні області знань поєднані критерієм словесного відображення інформації, а пріоритет іноземної мови – ознака спрямованості на культуру й економіку розвинених країн (перспектива виїзду в більш кращі економічні умови).

Восьмий фактор – “*Інформаційно-комп’ютерні технології*” (5,0%). Проекція “новітні технології” вказує на ключовий аспект інтересу учнів, що відповідний конструктору “пошук новизни”.

Дев’ятий фактор – “*Формалізованість*” (4,1%). Проекції: “математика”, “фізика, хімія”, “наукові дослідження”.

Аналіз спільності поглядів визначив найбільші за коефіцієнтом показники: економіка (0,833) і реклама (0,777), інформатика (0,811), комп’ютери (0,759) і радіоелектроніка (0,753), які необхідно розглядати як наскрізні у кожному факторі елементи внутрішньої класифікації областей знань старшокласниками.

Отже, учні обох статей виявили спільну тенденцію інформаційно-вербального типу зі значним інтересом до засобів економічного і технологічного забезпечення життя з ключовим латентним конструктором “фіксованість, сталість, надійність”. Сукупна конструкторна модель внутрішньої диференціації знань

відповідає домінуючим технологічним і соціальним напрямкам змін в Україні.

Спільна обробка даних обох статей надає інформацію для використання у роботі з учнями фронтального типу – одночасно з усіма. Для роботи окремо з особами одної статі необхідні педагогічні модифікації техніки взаємодії, які враховують гендерні відмінності у змісті пріоритетів і латентних конструктів старшокласників. Актуальність такого підходу пов'язана з тим, що окремі педагогічні методи впливу, дієві для одної статі, не тільки не дієві для іншої статі, а й викликають сміх, гумористичний стан, сарказм, які істотно підривають статус учителя. Отже, врахування гендерних особливостей сприйняття сфери знань є важливим аспектом досягнення ефективності впливу педагога на учнів.

Аналіз даних осіб жіночої статі виявив наступні пріоритети оцінок областей знань (табл. 2).

Таблиця 2

Області знань у порядку пріоритетності у старшокласниць

№	Області знань	Середнє	Стандартне відхилення
1.	Музика	64,0	32,6
2.	Іноземна мова	62,5	28,2
3.	Рідна мова	58,2	31,2
4.	Спорт	57,1	32,6
5.	Література	56,1	28,4
6.	Медицина	48,0	29,6
7.	Екологія	47,8	27,0
8.	Інформатика	47,6	28,0
9.	Реклама	46,5	28,9
10.	Комп'ютери	45,4	27,7
11.	Філософія	45,0	30,0
12.	Соціологія	44,3	28,4
13.	Маркетинг	44,2	28,8
14.	Біологія	42,0	25,9
15.	Менеджмент	40,1	27,8
16.	Нові технології	39,4	26,5
17.	Юриспруденція	39,3	31,1
18.	Релігія	37,8	30,7
19.	Фінанси	37,5	28,4
20.	Географія	36,1	24,1
21.	Економіка	32,4	27,3
22.	Наукові дослідження	31,7	26,8
23.	Астрономія	31,6	23,1

24.	Математика	31,6	26,0
25.	Хімія	30,5	26,3
26.	Політика	30,2	22,7
27.	Телекомунікації	29,2	25,9
28.	Фізика	27,1	26,6
29.	Космонавтика	25,8	27,6
30.	Металургія	21,4	28,7
31.	Будівництво	21,4	23,3
32.	Радіоелектроніка	21,2	25,5
33.	Геофізика	21,0	25,7
34.	Військова справа	20,9	25,2
35.	Авіація	18,0	22,6
36.	Машинобудування	16,6	20,6

Хср.=37,5 σ =12,9

Найбільші оцінки: “музика”, “іноземна мова”, “рідна мова”, “література”, “спорт”, “медицина”. Для сучасної молоді характерний великий об’єм прослуховування музики через її доступність через телебачення, Інтернет, телефон та особисті програвачі. В осіб жіночої статі музикальні твори виконують функцію підвищення позитивного настрою, генерації романтичного стану та загальної енергетизації ритмом і танцями. Отже, враховуючи значну оцінку області “медицина”, можна розглядати музику в старшокласниць як засіб психотерапевтичної самопомоги. На відміну від учнів чоловічої статі, мова, спілкування, міжособистісні інтеракції в осіб жіночої статі займають найбільше часу – мова є головним інструментарієм досягнення цілей в жінок. Саме це зумовлює великі оцінки іноземної і рідної мови та літератури серед пріоритетних областей знань старшокласниць. Найнижчі оцінки: “машинобудування”, “авіація”, “військова справа”, “геофізика”, “радіоелектроніка”, “будівництво”, “металургія”. Отже, особи жіночої статі виявили виключно гуманітарну спрямованість, що добре відповідає їх гендерній ролі [4].

Факторний аналіз масиву вподобань областей знань у старшокласниць виявив наступне:

Перший фактор – “Природничі науки” (12,1% загальної дисперсії) з найбільшою проекцією “металургія”, що відповідає конструкту “трансформації матеріалів”, спільному для обох статей. Через найнижчі оцінки складових цього фактора його можна назвати “негативно оцінним” відносно природничих наук, що відповідає гендерній моделі установок старшокласниць.

Другий фактор – “Загальні і масові суспільні закономірності” (7,6%), про що свідчать проекції: філософія, соціологія, література.

Інші проєкції також відображують у межах цього фактора інтерес старшокласниць до медицини, екології, закономірностей науки, релігії, мови. У факторі зібрано позитивно й відносно високо оцінювані напрями знань. Отже, учениці виявили варіант нормативного конструкта, спрямованого на найбільш узагальнені (філософські), вербально виражені закони і закономірності в суспільстві та науці.

Перші два фактори у старшокласниць утворюють оцінну протилежність: відкидання природничих і тяжіння до гуманітарних областей.

Третій фактор – “Економіка” (7,4%). Специфіка учениць на конструктному рівні в даному віці виявилася в етичному погляді на економічну діяльність, про що свідчать проєкції “екологія” (а отже, чистота, бездоганність) і юриспруденція (як система покарань за “нечистоту” діяльності). Низька проєкція “фінанси” вказує на недооцінку даного аспекту в свідомості старшокласниць і переоцінку нормативної сторони. Також слід відмітити, що економіка в їх свідомості не пов’язана з виробництвом. Отже, гендерний фактор призвів до позиціонування осіб жіночої статі в області економіки лише в сфері її регуляції (в дорослих жінок фінансовий аспект істотно переважає).

Четвертий фактор – “Романтично-економічний погляд на національну армію”. Це жіночий погляд на національну армію, що відображує неочікуване поєднання проєкцій: “військова справа” і “рідна мова” (національна армія), “фінанси” (розуміння значних витрат на армію), “авіація” і “музика” (романтичний погляд старшокласниць на армію), “математика” і “машинобудування” (відображують неможливість особистої участі жінок у військовій справі – найнижчі оцінки привабливості цих областей). Отже, старшокласниці виявили “романтично-економічний” погляд на національну армію (привабливість військових, марність витрат і стороння позиція відносно національної армії).

П’ятий фактор – “Менеджмент і маркетинг” (6,2%) з проєкціями: “реклама”, “фінанси”, “математика”, “релігія”, “спорт”. Жінки мають більшу тенденцію концентруватись на управлінні, спираючись і використовуючи знання певних областей, зокрема, проєкція “релігія” вказує на інструментальний характер віри в жінок, проєкція “спорт” – на розуміння управління як боротьби за домінування. Отже, старшокласниці виявили синтетичний інструментальний конструкт “потреба в управлінні та способах його реалізації”.

Шостий фактор – “Інструментальність рекламної і маркетингової діяльності” (5,9%). Проєкції “телекомунікації” і “рідна мова” вказують на опосередкованість виклику бажань і потреб в інших

(“маркетинг” і “реклама”). Проекції “будівництво”, “машинобудівництво”, можливо, є метафоричним аналогом процесу таких дій з ініціювання бажань.

Гендерні моделі жіночої поведінки добре пояснюють виникнення такого фактора як результату технічної реалізації потреби в увазі інших. Яскраві приклади, типові для осіб жіночої статі даного віку, – власні фотосесії і їх розповсюдження через Інтернет, детальна інформація про себе на сайтах соціальних мереж, участь і різноманітних кастингах, пристрась до подіумів тощо. Отже, індивідуальна модель захоплення уваги інших людей змінилась для старшокласниць можливістю через технічні засоби повідомити про себе на весь світ, що й зумовило виникнення жіночого погляду на телекомунікаційні засоби як на інструмент самореклами, психологічним витоком якого є статеворольові стратегії пошуку партнера для сімейного життя.

Сьомий фактор – “Нові соціальні технології” (5,5%). Проекції “політика” і “новітні технології” трансформувалися в конструкт пошуку нових інструментів публічної самореалізації жіночої особистості. Політична модель поведінки у своїй основі має певну модель правил, норм та ідеології, а її трансляція, у найпростішій формі протесту проти чогось, є дієвим інструментом захоплення уваги (при допомозі телебачення – у будь-яких масштабах).

Восьмий фактор – “Наукові дослідження” (5,4%). Перелік проекцій вказує на області знань, результатами дослідження яких цікавляться старшокласниці: “астрономія”, “музика”, “спорт”, “екологія”, “соціологія”, “комп’ютери”.

Дев’ятий фактор – “Інформаційно-комп’ютерні технології” (4,7%), про що свідчать проекції: “інформатика”, “комп’ютери”, “новітні технології”, “юриспруденція”. Отже, і в даному конструкті виявлено жіночий акцент на нормативність (юридичний аспект) у системі особистісних установок.

Десятий фактор – “Біологія і медицина” (4,5%) з проекціями “астрономія”, “авіація”, що вказує на конструкт уваги до жіночих циклів дітонародження.

Одинадцята компонента – “Вік” (4,5%).

Дванадцятий фактор – “Математика” (4,3%). Його виокремлення як незалежної компоненти можна пов’язати з певними труднощами роботи з формальними об’єктами в осіб жіночої статі через тенденцію більшості з них до почуттів, образів, спілкування, що заважає концентрації на формальних об’єктах.

Аналіз спільності поглядів виявив найбільші коефіцієнти в показників: інформатика (0,854) і економіка (0,833), що можна

трактувати як присутність цих показників у всіх факторах. Даний факт добре пояснюється тим, що інформатика – це засіб розширення спілкування – ключової гендерної тенденції жінок, а економіка – відображення ціннісного конструкта матеріальної забезпеченості, вже активного у даному віці через готовність вступу в шлюб і розуміння матеріальних проблем забезпечення дітей. Отже, факторний аналіз виявив істотний вплив гендерного фактора на внутрішню класифікаційну систему пріоритетності знань у старшокласниць.

Аналіз даних осіб чоловічої статі виявив наступні пріоритети оцінок областей знань (табл. 3).

Таблиця 3

Області знань у порядку пріоритетності у старшокласників

№	Області знань	Середнє	Стандартне відхилення
1.	Спорт	78,4	25,0
2.	Комп'ютери	76,9	23,1
3.	Інформатика	68,9	25,9
4.	Нові технології	62,3	27,3
5.	Іноземна мова	55,8	25,3
6.	Музика	53,1	32,0
7.	Рідна мова	51,9	32,1
8.	Фінанси	51,9	27,6
9.	Військова справа	51,6	25,1
10.	Наукові дослідження	45,2	28,4
11.	Література	44,7	23,6
12.	Географія	43,8	24,9
13.	Юриспруденція	42,8	28,1
14.	Філософія	42,6	28,9
15.	Машинобудування	42,1	28,1
16.	Економіка	40,2	30,6
17.	Математика	39,6	24,3
18.	Політика	38,3	33,8
19.	Телекомунікації	38,1	24,9
20.	Менеджмент	37,9	30,4
21.	Будівництво	36,8	27,5
22.	Авіація	36,8	26,9
23.	Біологія	36,2	23,9
24.	Екологія	35,9	24,5
25.	Радіоелектроніка	35,4	29,2
26.	Астрономія	35,1	26,8
27.	Маркетинг	34,4	29,7

28.	Фізика	33,4	23,5
29.	Медицина	32,7	24,7
30.	Хімія	31,7	26,8
31.	Космонавтика	31,3	26,2
32.	Соціологія	30,5	26,4
33.	Реклама	29,3	28,4
34.	Релігія	29,1	27,5
35.	Металургія	20,1	21,3
36.	Геофізика	18,2	17,6

Хср.=42,0 σ =13,6

Найбільші пріоритети старшокласників у сферах знань: “спорт”, “комп’ютери”, “інформатика”, “нові технології”, “іноземна мова”. Специфіка чоловіків – увага до будови комп’ютера як приладу і до постійно виникаючих нових його вдосконалень. Комп’ютерами, фактично, вже стали всі пристрої побуту, тому увага чоловіків до них всеохоплююча. На відміну від жінок, які сприймають комп’ютер як канал спілкування, чоловіки схильні до програмування і багатостороннього його використання. Те ж стосується й іноземної мови, яка необхідна для вивчення комп’ютерів і програмування, а не переважно для спілкування, як у жінок. Найнижчий пріоритет областей знань: “металургія” і “геофізика”, що вказує на низьку зацікавленість у роботі з трансформації матеріальних об’єктів і підкреслює потяг чоловічої статі до інформаційного світу.

Факторний аналіз масиву оцінок областей знань учнів виявив наступне.

Перший фактор – “Теоретико-управлінський стратегічний підхід до економіки” (12,2% загальної дисперсії). Проекції: “економіка”, “фінанси”, “менеджмент”, “юриспруденція”, “політика”, “маркетинг”, “реклама”. Фактор поєднав ключові напрями економічної підготовки. Отже, на теоретичному рівні чоловіки мають всеохоплююче системне розуміння економіки (можливо, це частково зумовлює охоплення чоловіками більшості посад вищого рівня), а на психологічному рівні – це реалізація цілеспрямованої прагматичності погляду на економіку.

Другий фактор – “Наукові дослідження” (9,3%) у фізиці, радіоелектроніці, хімії, авіації, космонавтиці, математиці, геофізиці. Отже, чоловіків цікавлять формалізовані, точні і технологічні аспекти досліджень, що можна пов’язати з домінуванням в них лівої півкулі мозку [4].

Третій фактор – “Медицина, біологія, екологія” (8,4%). Проекції “географія”, “геофізика” вказують на просторовий акцент

сприйняття цих областей знань, а проекція “наукові дослідження” – на пошук новизни.

Четвертий фактор – “Космічні телекомунікаційні засоби” (7,3%) – прояв уваги чоловіків до пропускових можливостей каналів зв’язку, які обслуговують комп’ютерні мережі, а також до просторової навігації через супутникові можливості отримання інформації про позиціонування.

П’ятий фактор – “Новітні інформаційно-комп’ютерні технології” (7,1%). З проекцій видно орієнтацію учнів на їх новизну і розробку (“нові технології”, “космос”, “машинобудування”).

Шостий фактор – “Соціологічна інформація” (6,8%). Проекції різних областей знань вказують на інтерес чоловіків до розподілу суспільної уваги до різних областей знань, що може бути основою власних виборів. Модель таких дій існує в Інтернеті як статус статей, обмін якими відбувається пропорційно масовим процесам. Отже, старшокласники уважно ставляться до центрів суспільної уваги, що вказує на особистісний конструкт “контролю” (“рука на пульсі суспільства”).

Сьомий фактор – “Національний спорт” – поєднання в одній компоненті “спорт” і “рідна мова”. У свідомості учнів чоловічої статі фактор відображує внутрішній прояв конструктів “боротьби”, “розвитку”, “орієнтації на мікрооточення” (вболівання на змаганнях).

Восьмий фактор – “Музика” (5,6%). На протилежному полюсі цього фактора зібрані формалізовані області знань: “математика”, “військова справа”, “астрономія”, “хімія”, “географія”, “авіація”. Отже, в чоловіків функціонує конструктивний критерій “формалізованість – неформалізованість”, а музика є символом неформалізованого полюса цього конструкта.

Дев’ятий фактор – “Військова справа” (5,4%) з проекціями природничих областей знань та від’ємною проекцією “філософія”, що підтверджує в більшості учнів негативне ставлення до військової справи, а також виявляє в чоловіків конструкт “конкретність – узагальненість”, якому відповідає протилежність “військова справа” і “філософія”.

Десятий фактор – “Нормативність” (4,3%), на що вказують проекції: релігія, філософія, політика. На відміну від жінок, які норми активно й автоматично реалізують у власній поведінці, чоловіки ставляться до норм і законів як до інформації, філософськи, а для реалізації у поведінці їм потрібна додаткова аргументація, обґрунтування та особисте інтелектуальне рішення дотримуватись норм.

Одинадцятий фактор – “Іноземна мова” (4,2%). Проекції: “математика”, “література”, “юриспруденція”, “нові технології”, – вказують області застосування чоловіками іноземної мови не для

міжособистісного спілкування і підтримки контактів, як у жіночої статі, а заради отримання і розуміння нової інформації.

Аналіз спільності поглядів виявив найбільші за коефіцієнтами показники: “авіація” (0,812), “астрономія” (0,823), “військова справа” (0,891), “біологія” (0,684), які мають значний внесок у всі фактори. Психологічний аналіз визначив цей факт як прояв двох конструктів – “тенденції чоловіків до просторового і системного сприйняття”, а також конструкту “конкуренції і боротьби”, яка в наш час на рівні держав асоційована з космічними висотами, до якої виявляють цікавість учні чоловічої статі. Отже, факторний аналіз виявив гендерно зумовлені внутрішні класифікатори сприйняття областей знань старшокласниками, що суттєво відрізняються від поглядів старшокласниць.

Аналіз значущості відмінностей інтересів до областей знань в старшокласників обох статей виявив наступне. Статистично значуще переважання інтересу до областей знань старшокласників над старшокласницями виявлено в індикаторах: “комп’ютери” ($P < 0,001$), “військова справа” ($P < 0,001$), “машинобудування” ($P < 0,001$), “нові технології” ($P < 0,001$), “інформатика” ($P < 0,001$), “спорт” ($P < 0,001$), “авіація” ($P < 0,001$), “будівництво” ($P < 0,001$), “фінанси” ($P < 0,01$), “радіоелектроніка” ($P < 0,01$), “наукові дослідження” ($P < 0,01$), “телекомунікації” ($P < 0,05$). Статистично значуще переважання інтересу до областей знань старшокласниць над старшокласниками виявлено в індикаторах: “медицина” ($P < 0,01$), “соціологія” ($P < 0,01$), “екологія” ($P < 0,01$), “література” ($P < 0,05$), “реклама” ($P < 0,001$).

Отже, учні чоловічої статі набагато сильніше орієнтовані на знання суті, системи, устрою технологій і пристроїв, керування ними і їхню розбудову; учні жіночої статі виявляють більшу тенденцію до реклами, зосереджені на тілесних проблемах, закономірностях масових процесів і літературі. Такі результати на психологічному рівні добре пояснюються розподілом статей уздовж векторів “інтроверсія – екстраверсія” та “стабільність – нейротизм”, а також соціально обумовленим розподілом гендерних ролей.

Отримані результати факторно-аналітичного дослідження латентних конструктів старшокласників у сфері знань відкривають для вчителя нові можливості посилення інтересу, глибини занурення учнів у області знань та формування вмінь з їх практичного використання. Сутність цього педагогічного підходу полягає у вдосконаленні методики викладання знань у такий спосіб, щоб учні вбачали в них можливість прагматичності відповідно до ключових власних особистісних конструктів у сфері знань, які відображують активні потреби. Така стратегія має реалізовуватись також у відповідності з гендерними відмінностями систем конструктів.

Перехід вчителя з акцентування у викладанні на теоретичному, базовому характері знань на прагматичний, орієнтований на дійсні потреби старшокласників спосіб – складна креативна задача вдосконалення педагогічної діяльності вчителя. Для переходу від теоретичного до прагматичного, креативного, адекватного потребам учнів способу навчання у старшій школі вчитель потребує істотної зміни, корекції і модифікації власної системи цінностей, особистісних конструктів та установок стосовно старшокласників. Це в свою чергу, потребує організації спеціальної психологічної підготовки вчителів новим технологіям впливу, взаємодії, організації, поряд з фронтальною, і мікрогрупових схем навчання, використання комп'ютерних технологій автоматизованого навчання і контролю знань, а також глобальної і дійсної переорієнтації на структурні, психологічні соціальні особливості особистості сучасних старшокласників і їх потреб у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Битинас В.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии / В.П.Битинас. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
2. Браверман Э.М. Структурные методы обработки эмпирических данных / Э.М.Браверман, М.Б.Мучник. – М., 1983. – 464 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. /О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.
5. Келли Дж. Теории личности: психология личных конструктов / Дж.Келли. – СПб: Речь, 2000. – 249 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. /А.Н.Леонтьев. – М., 1983.
7. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И.Машбиц. – К., 1987.
8. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольский. – М., 1985. – 315 с.
9. Окунь Я. Факторный анализ /Я.Окунь; пер. с польск. Г.З.Давидовича. Науч. ред. и авт. предисл. В.М.Жуковская. – М.: Статистика, 1974. – 200 с.
10. Скрипченко О.В. Спецсеминар з проблеми “Ставлення учнів до навчання” /О.В.Скрипченко//Методичні рекомендації. – К.: КДПІ, 1989.
11. Харман Г. Современный факторный анализ / Г.Харман. – М., 1972. – 485 с.

In article results of faktorno-analytical research of psychological and gender features latent constructs senior pupils in sphere of knowledge are presented. Existence of contradictions between theoretically oriented structuring of sphere of knowledge in the person of teachers and structuring of knowledge in the person of the senior pupils pragmatically oriented on freedom, security and self-realization is noted. It is offered to modify pedagogical technology of educational process for the account of a mental reality of the person of pupils – systems really functioning latent personal constructs in sphere of knowledge of senior pupils, as bases for intensifying creativity interactions of teachers and pupils with accent on actually existing requirements and means of perception pupils of knowledge of different areas

Keywords: latent constructs, faktorno-analytical research, gender features, creative interaction of teachers and pupils, educational process, senior pupils.

Отримано: 22.02.2012 р.

УДК 316.628:35.08-057.34

І.В.Глова

Психологічні особливості взаємозв'язку внутрішньої і зовнішньої мотивації професійної діяльності працівників місцевих органів виконавчої влади

Статтю присвячено проблемі внутрішньої і зовнішньої мотивації професійної діяльності працівників місцевих органів виконавчої влади. На основі емпіричного дослідження встановлено домінуючі мотиваційні комплекси працівників державної служби та запропоновано шляхи розвитку їх професійної мотивації.

Ключові слова: державна служба, державний службовець, професійна мотивація, мотиваційний комплекс особистості.

Статья посвящена проблеме внутренней и внешней мотивации профессиональной деятельности работников местных органов исполнительной власти. На основе эмпирического исследования установлены доминирующие мотивационные комплексы работников государственной службы и предложены пути развития их профессиональной мотивации.

Ключевые слова: государственная служба, государственный служащий, профессиональная мотивация, мотивационный комплекс личности.

Проблема пошуку ефективно діючих шляхів підвищення якості та результативності діяльності персоналу державної служби сьогодні виявилася в епіцентрі управлінської діяльності. Безперечно, однією з найважливіших функцій управління є мотивація. Попри те, що мотиваційні аспекти управління професійною діяльністю широко використовуються в країнах з розвинуеною ринковою економікою, в нашій державі в цьому напрямку поки що зроблено незначні кроки.

Практика управлінської діяльності в державній службі свідчить, що основне місце в загальній системі мотивації держслужбовців посідають матеріальні методи мотивації (грошова винагорода, надбавки за високі досягнення у праці, доплати, матеріальна допомога для вирішення соціально-побутових питань тощо) [10]. Якщо активізація діяльності державного службовця зумовлена зовнішніми мотивами, то в такому разі він буде зовнішньо мотивованим.

Водночас для ефективного виконання своєї професійної діяльності державний службовець повинен отримувати від неї внутрішнє задоволення. Працівник, який відчуває задоволення від діяльності, здійснює її через інтерес та особистісну значущість, є внутрішньо мотивованим.

О. Сардак до характерних якостей працівника з високим рівнем внутрішньої мотивації відносить значний професійний потенціал, високий рівень оптимізму, ентузіазму і прагнення до професійного росту. Саме тому він називає таких працівників стратегічним ресурсом організації. Оскільки державна служба ґрунтується на принципах відданості, професіоналізму, компетентності, ініціативності, персональної відповідальності за виконання службових обов'язків (сумлінне виконання роботи, ініціатива, творчість), то працівник державної служби зобов'язаний бути "стратегічним ресурсом" своєї організації [10; 11].

Отже, від розуміння ієрархії тих мотивів, потреб та цінностей, які лежать в основі активної та ефективної діяльності кожного працівника, залежить дієвість мотиваційної політики організації.

Встановити міру впливу окремо внутрішніх або зовнішніх мотивів на виконання працівником діяльності на практиці майже неможливо, адже вони знаходяться в тісній взаємодії [6].

Саме тому метою нашого дослідження є теоретичний аналіз проблеми внутрішньої та зовнішньої мотивації професійної діяльності в системі державного управління, визначення домінуючого типу мотивації державних службовців місцевих органів виконавчої влади та характеру його впливу на ефективність

діяльності працівників. До основних **завдань** відносяться – виявлення на основі емпіричного дослідження мотиваційних комплексів особистості державних службовців та аналіз міри їх впливу на ефективність виконання ними своїх професійних обов’язків.

Теоретико-методологічною основою вивчення проблеми зовнішньої мотивації є біхевіористські теорії та теорія очікувань (В. Врум, Б. Скінер, К. Халл). Проблеми внутрішньої мотивації яскраво відображені в таких теоріях: компетентності і мотивації ефективністю, оптимальності активації і стимуляції, особистісної причинності, самодетермінації, теорії “поток” (Р. Вудвортс, Е. Дісі, Р. Раян, Р. Уайт, Х. Харлоу, Р. де Чармс, М. Чікзентміхалі тощо). Дослідженню взаємозв’язку зовнішнього стимулювання та внутрішніх спонук до діяльності присвячено доробки К. Абульханової – Славської, Є. Ільїна, Г. Костюка, К. Левіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе тощо [13; 14; 5; 4; 1].

О. Леонтєв вважає, що формування самодетермінованої особистості відбувається шляхом інтерналізації від зовнішньої мотивації до внутрішньої мотивації та автономії [7].

Відповідно до концепції С. Рубінштейна зовнішні фактори впливають на поведінку людини, заломлюючись через внутрішні умови (систему уявлень особистості) [5].

В концепції К. Левіна сукупність актуальних спонук активності, які детермінують поведінку людини, трактується як психологічне поле особистості. Згідно з цим твердженням людина може демонструвати: полнезалежність – діяльність, при здійсненні якої вона орієнтується на внутрішні еталони поведінки, на власну ціль (внутрішня мотивація) та полезалежність – коли людина орієнтується на цілі і впливи інших суб’єктів (зовнішня мотивація) [4].

Л. Божович стверджує, що внутрішні мотиви виникають у діяльності, а зовнішні – формуються із предметного і соціального оточення [4].

Представники гуманістичної психології (К. Роджерс, К. Юнг, А. Адлер, А. Маслоу) переконані, що кожна людина наділена здатністю до особистісного самовдосконалення. Зокрема А. Маслоу називає самоактуалізацію (внутрішню мотивацію) найвищим рівнем розвитку особистості [8].

В основі біхевіористського підходу лежить положення про те, що мотивом поведінки людини є зовнішнє по відношенню до неї підкріплення. Без підкріплення, наголошують представники цього підходу, не може бути мотивованої поведінки. Б. Скінер основним підкріплюючим фактором вважав грошову винагороду, пере-

конуючи, що бажана поведінка людини формується і підтримується її наслідками: поведінка, яка приводить до позитивних наслідків, має тенденцію до повторення, а та, що приводить до негативних наслідків, – до припинення [3].

Згідно теорії очікувань В. Врума мотивована поведінка характеризується формулою: поведінка = валентність + очікування, де валентність – привабливість, емоційна значущість наслідків діяльності, а очікування – впевненість людини в тому, що бажані наслідки є результатами здійснюваної нею діяльності. Автор вважає, що мотивація працівників буде успішною, якщо високими будуть очікування людини щодо успіху її діяльності і якщо існує ймовірність отримати цінну для людини винагороду відповідно до затрачених нею зусиль [3; 14].

Заперечуючи біхевіористські погляди, Р. Уайт стверджує, що ефективна взаємодія індивіда з оточуючим світом неможлива без внутрішньої мотивації, яка, на думку вченого, є вродженою. Вивчаючи проблеми внутрішньої мотивації, Р. Уайт вводить поняття “компетентність”. Силою, що детермінує прагнення людини до компетентності, є “мотивація через відчуття ефективності” (внутрішня мотивація). Тобто, якщо людину стимулює до виконання діяльності потреба в ефективності та компетентності, то вона є внутрішньо мотивованою [3; 13]. Послідовник ідей Р. Уайта Е. Дісі висунув припущення про існування двох фундаментальних мотиваційних тенденцій: потреб до самодетермінації і компетентності. Вчений стверджував, що людина має вроджену тенденцію до виконання тих видів діяльності, які дають їй відчуття компетентності. До факторів, які підвищують відчуття компетентності, Е. Дісі відносив: характер самої діяльності (вона повинна бути оптимального рівня складності), новизну, непередбачуваність тощо. Згодом на основі експериментальних досліджень ним було виділено ще одну потребу – значущі міжособистісні стосунки [14].

Отже, на відміну від теорій драйву, які припускають, що люди надають перевагу спокою і мінімальній стимуляції, теорія внутрішньої мотивації ґрунтується на твердженні, що водночас спокоєм вони прагнуть оптимальної стимуляції.

Аналізуючи психологічну природу внутрішньої і зовнішньої мотивації, Р. де Чармс вводить поняття “локус каузальності”. Вчений переконаний, що, якщо людина сприймає себе як першопричину власної поведінки, то має місце внутрішня мотивація її активності. Якщо ж вона сприймає причини власної поведінки як зовнішні щодо неї самої, то її активність є зовнішньо мотивованою.

Отже, внутрішня мотивація має внутрішній локус каузальності, а зовнішня – зовнішній локус каузальності [14].

Продовжуючи дослідження Р. де Чармса, Е. Дісі та Р. Раян на основі дослідження впливу на внутрішню мотивацію факторів уникнення невдач, винагороди, терміну завершення діяльності дійшли висновку, що всі ці фактори зменшують внутрішню мотивацію, оскільки змінюють локус причинності з внутрішнього на зовнішній. Водночас ситуація наявності вибору і можливості його реалізації позитивно впливають на внутрішню мотивацію, оскільки приводять до інтерналізації локуса каузальності [14].

Положення про існування поведінки, в основі якої лежить локус мотивації, належить і Дж. Роттеру. При дослідженні внутрішніх і зовнішніх причин активності людини він дійшов висновку, що людина буде активнішою, коли вона переконана, що може впливати на своє життя і на оточуючих. Введено автором поняття внутрішнього і зовнішнього контролю підкріплення свідчить, що люди з внутрішнім локусом контролю вбачають “джерело управління власним життям” у самому собі, а із зовнішнім локусом контролю – в зовнішньому середовищі [4].

Експериментальні дослідження Д. Гріна, Е. Дісі, Д. Ідена, М. Йошимури, К. Кемпбелла, Б. Колдера, М. Ліпера, Р. Нісбетта, Б. Стоу щодо міри впливу грошових винагород на внутрішню мотивовану поведінку показали, що висновок щодо негативного впливу грошових винагород на внутрішню мотивацію при виконанні цікавої і привабливої діяльності постійно підтверджується незалежно від характеру діяльності, віку, професії і країни проживання досліджуваних. Відповідно, із зменшенням інтересу до виконання діяльності, буде зменшуватись її якість та ефективність. В. Чирков стверджує, що до більш ефективного та якісного виконання працівником роботи і зростання його внутрішньої мотивації може привести обіцянка певної винагороди, а потім раптова відмова у ній [14].

Протилежної думки щодо впливу винагороди на внутрішню мотивацію дотримується С. Рейс. Вчений переконаний, що грошова винагорода є ефективним мотиваційним фактором, а міра її впливу залежить від індивідуально-психологічних відмінностей людей. Водночас С. Рейс ставить під сумнів саме існування внутрішньої мотивації, вважаючи, що в описі та визначенні цього явища допущено безліч неточностей і помилок. До основних бажань, які, за С. Рейсом, детермінують нашу поведінку і роблять нас такими, як ми є, належать: влада, незалежність, допитливість, схвалення, порядок, економія, честь, ідеалізм, спілкування, сім'я, положення в суспільстві, помста, любовні відносини, їжа, фізичні вправи і спокій [12].

Е. Дісі, У. Кассіо та Дж. Круселлом було також проаналізовано вплив інформації (позитивної або негативної) про успішність діяльності людини на її внутрішню мотивацію. Експерименти вчених показують, що людина, отримуючи негативний зворотній зв'язок, буде менш внутрішньо мотивованою, ніж та, яка зворотнього зв'язку не мала. Згідно з дослідженнями канадських психологів Р. Валлеранда і Г. Рейда, при отриманні людиною інформації про успіхи її діяльності почуття власної компетентності зростає, а при оповіщенні її про невдачі – знижується [1].

Водночас при внутрішньому локусі каузальності певна кількість негативної інформації про результати виконання діяльності не зменшує внутрішню мотивацію, оскільки допомагає людині бачити свої слабкі сторони і внаслідок цього вдосконалюватись. Так, Чирков вважає, що оптимальною буде ситуація, коли невдачі не є фатально неминучими, а чергуються з успіхами в діяльності, що виконується. Отже, при самодетермінованій діяльності людини позитивна інформація про її виконання, яка чергується з інформацією про невдачі, підкріплює внутрішню мотивацію, тоді як повна відсутність зворотнього зв'язку і особливо стабільні невдачі позбавляють людину не лише внутрішньої, а й загалом будь-якої мотивації [14].

Е. Дісі та Р. Раяном було доведено також, що один і той самий фактор, залежно від функціонального значення, яким його наділяє людина, може виконувати або контролюючу, або інформаційну функцію. Контролюючі фактори зменшують внутрішню мотивацію, а інформаційні позитивно впливають на неї, оскільки підсилюють в людини почуття компетентності, а не примушують думати і вести себе певним чином [13].

М. Чікзентміхалі під внутрішньою мотивацією розуміє діяльність, яка сама собою приносить людині задоволення і супроводжується відчуттям потоку. “Відчуття потоку” вчений характеризує як: почуття повної (розумової та фізичної) включеності в діяльність; повну концентрацію уваги, думок на справі; чітке усвідомлення мети діяльності тощо [8; 5].

Вагомий внесок у дослідження особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації зробив російський психолог В. Чирков. Автор стверджує, що при внутрішній мотивації бажання працювати є стійким і тривалим, працівник здатний до виконання складних завдань, використовує творчий підхід. При зовнішній мотивації поведінка є нестійкою, вона зникає разом з підкріпленням. Не зважаючи на те, що і зовнішня, і внутрішня мотивація можуть значно активізувати поведінку, загалом найпозитивніший вплив на особистість здійснює внутрішня мотивація [13].

Проаналізуємо результати емпіричного дослідження професійної мотивації державних службовців.

Дослідження проводилось на базі Волинського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій. Учасниками стали працівники місцевих органів виконавчої влади загальною кількістю 30 осіб. Діагностика мотивації професійної діяльності державних службовців здійснювалась за допомогою методики К. Замфір в модифікації А. Раєна "Вивчення мотивації професійної діяльності", в основу якої покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію працівника [9, 624-626].

Досліджуваним пропонувалось оцінити за мірою значущості особисто для кожного перелік мотиваційних факторів професійної діяльності за п'ятибальною шкалою: 1 – дуже незначна міра значущості; 2 – досить незначна; 3 – середня; 4 – досить велика; 5 – дуже велика.

Результатом проведеного дослідження стало визначення мотиваційного комплексу особистості кожного державного службовця. Мотиваційний комплекс за К. Замфір та А. Раєном розглядається як тип співвідношення трьох видів мотивації: ВМ – внутрішньої, ЗПМ – зовнішньої позитивної та ЗНМ – зовнішньої негативної мотивації. До зовнішньої позитивної мотивації К. Замфір відносить матеріальне стимулювання, кар'єрний ріст, схвалення з боку колективу та керівництва, престиж. До зовнішньої негативної – покарання, критику, штрафи тощо.

Мотиваційний комплекс досліджуваного буде оптимальним тоді, коли його активність є внутрішньо мотивованою, тобто міра значущості внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації є високою, а зовнішньої негативної – низькою (ВМ > ЗП > ЗН або ВМ = ЗП > ЗН).

На основі статистичної обробки отриманих даних нами було виявлено сім мотиваційних комплексів, які є домінуючими в професійній діяльності досліджуваних (див. табл. 1).

Отже, для 46,6 % державних службовців характерними є оптимальні мотиваційні комплекси. Серед них у 20 % респондентів мотиваційний комплекс представлений співвідношенням ВМ > ЗП > ЗНМ, а в 26,6 % опитуваних: ВМ = ЗПМ > ЗНМ. Ці показники свідчать про те, що найбільш значущими в професійній діяльності для цих респондентів є сам зміст виконуваної роботи, прагнення досягнути в ній певних позитивних результатів, прагнення до самоактуалізації.

Таблиця 1

**Результати діагностики мотивації професійної діяльності
державних службовців місцевих органів виконавчої влади**

№ з/п	Мотиваційні комплекси						Кількість респондентів, (%)
1	Оптимальний мотиваційний комплекс	ВМ	>	ЗПМ	>	ЗНМ	20
2		ВМ	=	ЗПМ	>	ЗНМ	26,6
3	Інші мотиваційні комплекси	ВМ	>	ЗПМ	=	ЗНМ	6,7
4		ВМ	>	ЗНМ	>	ЗПМ	6,7
5		ЗПМ	>	ВМ	>	ЗНМ	20
6		ЗПМ	>	ВМ	=	ЗНМ	13,3
7		ВМ	<	ЗПМ	=	ЗНМ	6,7

Для 6,7 % респондентів характерним є мотиваційний комплекс, в якому внутрішня та зовнішня позитивна мотивації рівнозначні зовнішній негативній. Для 6,7 % респондентів при домінуванні внутрішньої мотивації, високими залишаються показники зовнішньої негативної: ВМ > ЗНМ > ЗПМ. Такі співвідношення вказують на те, що працівників, попри цікавість до змісту роботи та бажання самоактуалізуватись, стимулюватиме до активності ще й контроль з боку керівництва або бажання уникнути покарання.

Водночас було встановлено, що 33,3 % досліджуваним відповідає мотиваційний комплекс з домінуванням зовнішньої позитивної мотивації. Серед них у 20 % респондентів мотиваційний комплекс характеризується співвідношенням ЗПМ > ВМ > ЗНМ, а у 13,3 % опитуваних: ЗПМ > ВМ = ЗНМ. Для працівників з таким мотиваційним комплексом актуальним мотивом виконання професійних обов'язків буде прагнення отримати винагороду, бажання кар'єрного росту, престижу професії.

У 13,4 % респондентів при домінуванні внутрішньої мотивації високими залишаються показники зовнішньої (ВМ > ЗПМ = ЗНМ, ВМ > ЗНМ > ЗПМ). 6,7 % державним службовцям відповідає мотиваційний комплекс з домінуванням зовнішньої мотивації (ВМ < ЗПМ = ЗНМ). Для цих опитуваних діяльність є не самоціллю, а засобом досягнення іншої мети, причому діяльність спрямована на результат, а не на сам процес її виконання. В такому випадку домінуючим мотивами для працівника є не прагнення до професіоналізму та компетентності або прагнення уникнути осуду чи покарання, а визнання, схвалення результатів власної діяльності з боку колективу та керівництва.

Загалом результати проведеного дослідження показують, що для 36,7 % державних службовців місцевих органів виконавчої

влади домінуючим типом мотивації професійної діяльності є внутрішня, для 35 % – зовнішня позитивна, а для 28,3 % – зовнішня негативна мотивація.

Висновки. Здійснення теоретичного аналізу проблеми підтвердило, що вивчення домінуючого типу мотивації працівників є важливим фактором здійснення вибору та використання тих чи інших мотиваційних чинників з метою підвищення ефективності їх професійної діяльності та створення дієвої мотиваційної політики організації.

Результати емпіричного дослідження показали, що значна частина державних службовців виконують свою професійну діяльність через інтерес до неї, службовці чітко усвідомлюють мету власної діяльності, прагнуть до самоактуалізації та компетентності, тобто є внутрішньо мотивованими. До ефективного здійснення професійних обов'язків працівника при цьому стимулює можливість брати участь у прийнятті рішень, зворотній зв'язок про результати діяльності, можливість застосувати знання та здібності, відповідальність за доручену справу, творчі завдання тощо.

Водночас для переважної більшості досліджуваних характерним є мотиваційний комплекс із досить високою мірою значущості мотивів предметного та соціального оточення: матеріальне стимулювання, кар'єрний ріст, престиж професії, прагнення уникнути санкцій та покарань, контроль з боку керівництва. Для таких державних службовців домінуючими мотиваційними факторами є схвалення зі сторони оточуючих та керівництва, позитивні міжособистісні стосунки, визнання, грошова винагорода, контроль за виконанням діяльності, хороші умови праці тощо.

Отже, вивчення мотиваційного комплексу особистості кожного державного службовця є підґрунтям для підвищення ефективності його діяльності і діяльності державної служби взагалі.

Список використаних джерел

1. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / О. Е. Дергачева // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 103 – 121.
2. Замфир К. Удовлетворенность трудом. Мнение социолога / К. Замфир. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.
3. Занковский А. Н. Организационная психология: учебное пособие для вузов по специальности “Организационная психология” / А. Н. Занковский – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.
4. Занюк С. С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх / С. С. Занюк. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 124 с.

5. Климчук В. О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / В. О. Климчук // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – С. 70-77
6. Колот А. М. Мотивація персоналу: підручник / А. М. Колот. – К.: КНЕУ, 2002. – 344 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман]. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 57-65 (3).
8. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / [под ред. Д. Я. Райгородского]. – Самара: ИД Бахрах-М, 2002. – 672 с.
10. Проект Закону України “Про державну службу” (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.center.gov.ua>
11. Сардак О. В. Сучасні кадрові інструменти управління як засіб формування високої внутрішньої мотивації персоналу: матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Перспективные разработки науки и техники”: Режим доступа. – Електронний ресурс: <http://www.rusnauka.com/> / О. В. Сардак; Донецький нац. ун-т економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Economics/58837.doc.htm
12. Степанов С. Мотивация внешняя и внутренняя: новое слово в старом споре / С. Степанов // Школьный психолог. – 2005. – № 24. – С. 4-5
13. Чирков В. И. Мотивация трудовой деятельности. Критический анализ зарубежной теории трудовой мотивации / В. И. Чирков. – Ярославль: ЯрощГУ, 1985. – 321 с.
14. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопр. психол. – 1996. – № 3. – С. 116-132.

The article is sanctified to the problem of internal and external motivation of professional activity of workers of local executive bodies. On the basis of empiric research the dominant motivational complexes of workers of government service are set and the ways of development of them are offered professional motivation.

Keywords: government service, civil servant, professional motivation, motivational complex of personality.

Отримано: 24.02.2012 р.

Науково–теоретичні аспекти здійснення психологічного супроводу дітей дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери

У статті проаналізовано теоретичні, методичні та організаційні напрямки психологічного супроводу дітей дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери, обґрунтовано важливість здійснення супроводу в умовах дошкільного закладу. Зазначена специфіка роботи дитячого психолога з дітьми дошкільного віку, вихователями та батьками. Наголошено на необхідності в процесі супроводу дошкільника використовувати різноманітні форми роботи психолога: комплексну діагностику; корекційно-розвиваючу роботу; консультування та психологічну просвіту педагогів, батьків; експертну діяльність; психопрогностику подальшого навчання та виховання дитини.

Ключові слова: психологічний супровід, методи психологічного впливу, емоційні порушення, соціалізація, адаптація.

В статье проанализированы теоретические, методические и организационные направления психологического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями эмоциональной сферы, обоснована важность осуществления сопровождения в условиях дошкольного учреждения. Указанна специфика работы детского психолога с детьми дошкольного возраста, воспитателями и родителями. Отмечена необходимость в процессе сопровождения дошкольника использовать разнообразные формы работы психолога: комплексную диагностику; коррекционно-развивающую работу, консультирование и психологическую просвету педагогов, родителей; экспертную деятельность; психопрогностику дальнейшего обучения и воспитания ребенка.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, методы психологического воздействия, эмоциональные нарушения, социализация, адаптация.

Постановка проблеми. Проблема порушень емоційної сфери в дітей дошкільного віку посідає вагоме місце серед інших проблем, які розглядаються сучасною дитячою психологією. Статистичні дані, що віддзеркалюють тенденції поширеності та зростання кількості дітей дошкільного віку з ознаками агресивності, тривожності, емоційної нестабільності, потреби в домінуванні, тощо ще раз підтверджують, що проблема психологічного супроводу дітей

дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери залишається сьогодні ще недостатньо структурованою та розкритою, хоча існує багато містких робіт, присвячених цій проблемі, та вони стосуються, як правило, підліткового й молодшого шкільного віку. Але ж власне в дошкільному віці закладаються певні внутрішні передбачення, які сприяють її проявам: сензитивність до формування позитивного образу навколишнього світу, етичних і моральних принципів, основних стереотипів поведінки. Якщо на складному етапі адаптації до нової соціальної ситуації розвитку в дошкільнят сформується потенційно-агресивне світовідчуття і світорозуміння, зафіксується готовність до неадекватного реагування на зовнішні впливи, то надалі ці діти можуть скоювати деліквентні вчинки.

Здійснивши теоретичний аналіз зарубіжної літератури, в якій узагальнено досвід роботи з емоційними проблемами дітей та дорослих, описані індивідуальні та групові форми роботи, в основі яких лежать принципи відкритого вираження емоцій, діалогічна природа спілкування (Д. Боулбі, Е.Еріксон, К.Ізард, К.Роджерс, К.Рудестама, П.Лафренє, З.Фрейд, А.Фрейд, Р.Шпітц та ін.) та проаналізувавши існуючі методи діагностики та корекції емоційних порушень вітчизняних психологів (В.І.Гарбузов, О.В.Гордєєва, О.І.Захаров, О.В.Запорожець, О.Л.Кононко та ін.), ми маємо на меті виокремити психолого-педагогічні аспекти супроводу дітей дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери.

Вихідним положенням для формування теорії та практики комплексного супроводу О.І.Казакова називає системно-орієнтаційний підхід, а важливим його положенням виокремлює пріоритет внутрішнього потенціалу розвитку суб'єкта. На її думку, супровід – це допомога особистості в прийнятті рішення в ситуаціях життєвого вибору. Це складний і водночас важливий та відповідальний процес взаємодії супроводжуючого та супроводжуваного, результатом якого є прогрес в розвитку дитини [4]. Позиція супроводу, на думку вченої, – позиція на стороні дитини для того, щоб зберегти максимум свободи та відповідальності суб'єкта розвитку за вибір альтернативного варіанта вирішення актуальної проблеми.

М.Р.Бітянова зазначає, що супровід є одним із пріоритетних напрямків діяльності психолога і визначає його як систему професійної діяльності спеціаліста, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини [1].

Найбільш узагальненою, гуманістично зорієнтованою метою супроводу є, як стверджує М.М.Семаго, захист прав дитини на розвиток та освіту, на збереження здоров'я, яке порушується

внаслідок переважання освітніх програм, невідповідності освітнього середовища потенційним можливостям дітей, їх емоційним переживанням [9].

Проблема емоційних порушень та психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери належить до найважливіших в дитячій психології. Психодіагностику, психокорекцію та психопрофілактику проявів порушень емоційної сфери у малят треба починати ще з дошкільного віку, доки основні стереотипи поведінки не закріпилися і не набули стійких навичок.

В.В.Лебединський, О.С.Нікольська, В.М. Мінаєва, В.С.Мухіна та ін. вказують на те, що під емоційними порушеннями варто розуміти афективні порушення, які створюють труднощі у формуванні в дитини адекватного образу світу, активної позиції, стійкості у відносинах з цим світом. На думку багатьох вчених, емоційні порушення ведуть надалі до дезадаптації особистості [7, с.13].

Проблеми дитячої поведінки вивчали П.К.Анохін, Г.Д.Волков, В.І.Медведєв, Н.Б.Оконська, О.Л.Кононко, О.І.Захаров, О.С.Нікольська та ін. Зокрема, О.Л. Кононко зазначає, що для багатьох дошкільників характерними є помірні емоційні порушення, які складають частину їх розвитку і не повинні викликати занепокоєння.

Емоції та почуття розглядають як форми відображення дійсності, що проявляються у ставленні дитини до оточуючого світу, в переживаннях у зв'язку з появою, задоволенням чи незадоволенням певної потреби. Розвиток емоцій та почуттів у дошкільників залежить від багатьох чинників та пов'язаний з певними соціальними ситуаціями. Розуміння, переживання дитиною ситуації та її зміни викликає певні емоційні стани. М.І.Лісіна вказує, що емоції та почуття формуються в процесі спілкування дитини з дорослими та ровесниками [6]. Діти, виховані з раннього віку поза сім'єю або в умовах тривалої емоційної депривації чи при організації неправильного спілкування в сім'ї відчувають значні труднощі в розумінні як власних емоційних станів, так і не володіють навичками диференціації різноманітних емоційних станів оточуючих їх людей. Таким дітям важко відтворювати емоції, контролювати їх та керувати ними.

Порушення звичної ситуації (зміна режиму, умов життя дитини) може бути причиною стресового стану, а також може призвести до появи афективних реакцій, а також страхів. Афект (бурхлива, стрімка, короткочасна емоційна реакція) може бути обумовлений слабкістю підкіркової регуляції. У дошкільника

процеси збудження переважають над процесами гальмування, несформовані вміння загальмувати бурхливий прояв позитивних емоцій можуть стати причиною виникнення протилежних (негативних) емоцій.

Складним для дитини-дошкільника є період адаптації до умов навчально-виховного закладу, в якому вона перебуває значну частину свого часу. Багато дітей відчувають психологічний дискомфорт не тільки в перші дні і місяці свого перебування, але і в наступні місяці та інколи роки. Проблема адаптації дитини пов'язана як з психологічними, так і з фізіологічними причинами, але варто зазначити, що наслідки важкої та тривалої адаптації малюка до умов дошкільного закладу часто носять деструктивний характер. О.Л.Кононко стверджує, що характер адаптації дитини дошкільного віку до умов соціуму значною мірою залежить від її перших емоційних переживань, пов'язаних з сім'єю. Емоційна ізоляція дитини, порушення зв'язків в системі її стосунків з матір'ю призводить до важких наслідків у формуванні її соціальної поведінки, до виникнення патологічних синдромів. Сім'ї належить пріоритет у вихованні емоційної культури дитини [5].

Оскільки основними та визначальними для роботи з дітьми дошкільного віку є принципи гуманізації навчально-виховного процесу, орієнтація на індивідуальність дитини, принципи системності, активності, розвиток у дошкільників ціннісного ставлення до всіх сфер життя, то, на нашу думку, важливо правильно організувати психологічний супровід дітей дошкільного віку для того, щоб створити особистісний комфорт для дитини, вирішити проблему зниження ризику її дезадаптації у соціумі. Психологічний супровід покликаний бути своєрідною службою довіри та підтримки як для дитини, так і для батьків, а, відповідно, і позитивно впливати на становлення особистості дошкільника, на його соціально-емоційний розвиток.

Створення та реалізація програми супроводу дитини дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери – важливе завдання психолога дошкільного закладу. Ми вважаємо, що основний зміст роботи спеціаліста в даному напрямку полягає в наступному:

- зниження емоційного дискомфорту дитини;
- формування навичок релаксації;
- розвиток навичок саморегуляції та самоконтролю поведінки;
- зняття м'язевої напруги.

Головна мета розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку – навчити дітей розуміти власні емоційні стани та емоційні стани оточуючих людей; сформувані уявлення про способи

вираження власних емоцій, а також вдосконалювати здібності керувати своїми емоціями та почуттями. Тому процес супроводу визначають конкретні форми та зміст роботи психолога:

- комплексна діагностика;
- корекційно-розвиваюча робота;
- консультування та психологічна просвіта педагогів, батьків;
- експертна діяльність;
- психопрогностика подальшого навчання та виховання дитини.

На першому етапі здійснення психологічного супроводу дитини дошкільного віку в якості основних методів, які дозволяють виявити особливості емоційного розвитку, оцінити емоційний стан дитини-дошкільника, ми рекомендуємо використовувати такі: спостереження, експеримент, бесіди, проєктивні малюнкові методики. Регулярне, систематичне, комплексне використання зазначених методів уможливорює достатньо об'єктивно оцінити емоційний стан дитини в умовах дошкільного закладу – при взаємодії з вихователем, з ровесниками, в процесі різних видів діяльності, в окремих режимних моментах. Під час спостереження варто звертати увагу на такі параметри емоційних проявів:

- емоційний фон;
- рівень виразності емоції;
- емоційна рухливість.

Зазначені параметри емоційної сфери можна простежити також при аналізі виконання дітьми завдань проєктивних методик “Малюнок людини”, “Дім-дерево-людина” (Дж.Бука), “Неіснуюча тварина”, “Кактус” (М.Панфілова), “Страхи в будиночках” (О.І.Захарова) та ін. Комплексне використання методик дозволяє викликати зацікавленість дитини та налаштувати її на спільне виконання завдання.

З метою вивчення рівня усвідомлення дітьми власних емоцій, виявлення емоційного стану дитини в сім'ї та в дошкільному закладі ефективним методом в роботі психолога є бесіда, в процесі якої необхідно стимулювати дитину давати повні та розгорнуті відповіді. Т.Даниліна, В.Зедгенідзе, Н.Стьопина [2] пропонують ефективну методику для проведення обстеження емоційного самопочуття дитини в дошкільному закладі, яка проводиться поетапно і полягає у виконанні дітьми трьох завдань: складання проєктивної розповіді; визначення дитиною емоційного стану людини (як стимульний матеріал використовується набір картинок із зображенням ситуацій і відповідний набір зображень обличчя); робота з картинками (ігрова вправа “Розклади картинки”). Результати проведеної роботи

допоможуть виявити індивідуальні особливості кожної дитини, її взаємостосунки із колективом дошкільного закладу.

Для встановлення причин порушення емоційної сфери дитини-дошкільника важливим є визначення ситуації або об'єктів (чи суб'єктів), які викликають негативні, психотравмуючі переживання. З цією метою рекомендується проводити діагностичне обстеження батьків та інших людей, які знаходяться в оточенні дитини (анкетне опитування, використання інформативних методик). Адже неправильне спілкування в сім'ї часто є причиною формування односторонньої афективної прив'язаності, частіше всього до матері, джерелом емоційних відгуків (як позитивних, так і негативних) можуть бути переживання всіх членів сім'ї, проявом ревності дитини до батьків часто буває народження в сім'ї ще однієї дитини. Тому дослідження сімейного мікроклімату, взаємостосунків між членами родини, місце дитини в даному мікросоціумі є досить важливим при проведенні супроводу дошкільника.

Досить поширеним у роботі з дітьми дошкільного віку є невrogenний субфебрилітет (підвищення температури тіла), який відсутній у вихідні дні і з'являється тоді, коли дитині необхідно йти в дитсадок. Негативні впливи дорослого (крики на інших дітей, нелагідний тон, строгий погляд, відсутність співпереживання) стимулюють формування неприязні до вихователя, неприйняття його, впливають на встановлення контактів з іншими суб'єктами навчально-виховного закладу. Існування зазначених проблем вимагає від психолога дошкільного закладу виокремлення особливих завдань в процесі здійснення психологічного супроводу – супровід працівників дошкільного закладу. Адже розвивати емоційну сферу дитини, навчити її усвідомлювати свої емоції, розпізнавати і керувати ними повинні не тільки спеціалісти-психологи, але і вихователі та батьки. Психологічний супровід дитини з порушеннями емоційної сфери в умовах дошкільного закладу може включати в себе як пристосування вимог закладу до можливостей дитини, так і спеціально організовані корекційні навчання дітей, педагогів та батьків. Тому при здійсненні супроводу дитини в дошкільному закладі психологу варто використовувати різноманітні форми корекційно-розвивальної роботи:

- індивідуальні заняття з дітьми;
- групові заняття з дітьми;
- спільні заняття дітей з батьками;
- спеціальні тренінги для педагогів та батьків.

Використання зазначених форм роботи здійснюється за такими напрямками:

- аксіологічний (формування вміння приймати самого себе та інших людей, при цьому адекватно усвідомлювати свої та чужі переваги та недоліки);
- інструментальний (формування вміння усвідомлювати свої почуття, причини поведінки, наслідки, тобто формування особистісної рефлексії);
- потребово-мотиваційний (формування вміння знаходити у важких ситуаціях внутрішні сили, приймати відповідальність за власне життя, вміння зробити вибір);
- розвивальний (формування емоційної децентрації та довільної регуляції поведінки) [3].

Отже, реалізуючи ці напрямки з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, з дотриманням принципів здійснення супроводу – комплексності, систематичності, послідовності, можна створити оптимальний для дитини, як основного суб'єкта навчально-виховного процесу дошкільного закладу, баланс між навчально-виховними впливами та її індивідуальними можливостями.

Метою співпраці психолога з дорослими, які оточують дитину, є підвищення рівня психологічної компетентності, заохочення до вивчення кожної дитини, розвиток психологічного мислення, допомога кожному дорослому в опануванні методів індивідуального й особистісно зорієнтованого підходу у вихованні, вміння визнавати кожну дитину особистістю, поважати її і надавати відповідну допомогу. Окрім зазначених напрямків роботи, важливим аспектом діяльності психолога є психологічна просвіта та профілактична робота з оточенням дитини, яка має проблеми повноцінного емоційного розвитку. Оскільки, як зазначає О.Л. Кононко, виникнення в дошкільників різних емоційних розладів, порушень соціальної поведінки суттєво пов'язане з особливостями їх сімейного виховання [5], тому в ході індивідуальних бесід психолога з батьками та вихователями, необхідно з'ясувати характер дитячо-батьківських взаємин, навчити помічати неадаптивні форми особистої поведінки, які можуть поглиблювати переживання дитини, допомогти дорослим відчутти свою значущість щодо надання допомоги дитині. При здійсненні такого виду роботи психологу варто звертати увагу педагогів і батьків на емоційний аспект їх стосунків: нівелювання їхніх негативних емоційних проявів щодо поведінки дитини, її успіхів у різних видах діяльності безпосередньо впливатиме на подолання гіпердомінантної позиції дорослих стосовно малюка. В результаті розуміння справжніх потреб дитини будуть налагоджуватися їх позитивні емоційні стосунки. Виховний вплив мають не стільки слова, повчання, роз'яснення, скільки

враження, які дитина отримує в результаті взаємодії з дорослим, який знаходиться поруч.

Під час зустрічей спеціаліста з батьками, вихователями дошкільного закладу доцільно обговорювати вплив на дитину емоційних станів дорослих, які її оточують. Важливо активувати, мотивувати та зацікавити дорослих у тому, щоб вони самостійно обирали оптимальний шлях допомоги дитині. Адже психолог в процесі здійснення супроводу – посередник між дитиною та оточуючими її людьми і відповідальність за вибір рішень лежить на суб'єктах супроводу. Предметом інформування дорослих є причини виникнення порушень емоційної сфери, ознаки наявності відхилень у розвитку, а також можливі наслідки для подальшого розвитку дитини. Ефективними формами психологічної просвіти та профілактики виникнення порушень емоційної сфери у дошкільнят з батьками, вихователями є такі:

- бесіди та консультації (індивідуальні та групові);
- науково-популярні лекції з питань щодо розвитку та виховання дитини;
- семінари, дискусії та диспути;
- наочні засоби (стендова інформація, презентації, буклети).

Тематичним змістом просвітницької роботи є запити батьків, вихователів, а також ініціатива самого психолога. Для батьків важливими є теми, що стосуються, причин виникнення порушень емоційної сфери, проблем адаптації дитини до дошкільного закладу, формування готовності до шкільного навчання, становлення особистості дитини-дошкільника та ін. Для вихователів – це розвивальні програми для дітей, інноваційні технології навчання та виховання дошкільників з проблемами емоційного характеру.

Змістом психопрофілактичних впливів є психомоторна організація, спрямована на попередження психомоторних порушень (гіперактивність, гіпоактивність, рухова розгальмованість, руховий автоматизм), а також оптимізація рухового навантаження в повсякденному житті дитини. Важливе місце у психомоторній організації належить рухливим іграм, завдяки яким відбувається активізація довільної регуляції у дітей старшого дошкільного віку, утримання психоенергетичного тону дитини. Т.Д.Марцинківська, І.В.Дубровіна, О.І.Ізотова стверджують, що оптимальним режимом психопрофілактичних заходів в умовах дошкільного закладу є щоденне проведення з чергуванням форм і видів психопрофілактичних впливів в залежності від вікової групи: рухово-розвантажувальна діяльність, рухово-організована діяльність, імітаційно-виразна діяльність [7].

Ще одним напрямком професійної діяльності психолога дошкільного закладу, який здійснює супровід дитини з порушеннями емоційної сфери є психологічне консультування. Цей напрям роботи в умовах дошкільного закладу визначається як система комунікативного впливу психолога на особистість, яка потребує психологічної допомоги рекомендованого типу [3]. Основним методом психологічного консультування є бесіда, а формою проведення – індивідуальна консультація.

Варто зазначити специфіку психологічного консультування в умовах дошкільного закладу – його опосередкований характер, тобто спрямованість на проблеми дитини незалежно від осіб, які подають запит. Адже дитина дошкільного віку тільки в окремих випадках є ініціатором запиту. Тому психологу варто чітко диференціювати зміст запиту з метою визначення можливості опосередкованої допомоги у вирішенні проблеми дитини. Ретельний аналіз запитів дозволяє спеціалісту виявити реальні труднощі дорослих стосовно дитини та побудувати обґрунтовану стратегію психологічного впливу.

Комплексне застосування зазначених напрямків дозволяє дослідити стартові можливості та динаміку розвитку дитини з емоційними порушеннями, надати допомогу оточуючим її дорослим у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації дошкільника. Процес здійснення супроводу вимагає високого рівня професіоналізму не тільки психолога, але й адміністрації закладу, вихователів, соціального педагога, їх готовність до системного аналізу проблемних ситуацій та організації діяльності, спрямованої на їх вирішення, а також залучення до цієї роботи батьків.

Труднощі в здійсненні психологічного супроводу в значній мірі обумовлені складною структурою та різними причинами виникнення порушень, а це своєрідно проявляється в специфічних особливостях розвитку дошкільників. В результаті проведеного теоретичного аналізу даної проблеми та аналізу спостережень за дітьми дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери ми вважаємо, що правильно підібрані методи роботи з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей здійснюють позитивний вплив на динаміку їх особистісного розвитку.

Висновки. Психологічне забезпечення процесу супроводу дитини з порушеннями емоційної сфери в умовах дошкільного закладу є важливим напрямком діяльності дитячого психолога. Оскільки супровід ми розглядаємо як систему психологічних впливів з метою навчання, виховання та розвиток потенційних можливостей дитини, тому робота психолога повинна бути

спрямована на створення спеціальних умов для її повноцінного розвитку, на розробку моделі основних напрямів діяльності та комплексної програми психолого-педагогічного супроводу дитини з порушеннями емоційної сфери.

Список використаних джерел

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р.Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. В мире детских эмоций: пособие для практ. работников ДОУ / Т.А.Данилина, В.Я.Зедгенидзе, Н.М.Степина. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.
3. Детская практическая психология: Учебник/Под ред. проф. Т.Д.Марцинковской. – М.:Гардарики, 2000. – 255 с.
4. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И.Казакова // Психолого-педагогические подходы к воспитанию: [материалы Всерос. науч.-практ.конф.]. – СПб., 1998. – С. 15 – 20.
5. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О.Л.Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения /М.И.Лисина. – М.: 1986.
7. Лебединський В.В. Емоційні порушення та їх корекція / В.В.Лебединський, О.С.Нікольська. – М., 1990.
8. Семаго М.М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов /М.М.Семаго, Т.В.Ахутина, Н.Я.Семаго, Н.А.Светлова, М. И.Береславская; под общей редакцией М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999. – 138 с.
9. Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие / М.М.Семаго, Н.Я.Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

The article analyzes the theoretical, methodological and organizational areas of psychological support preschool children with emotional disturbances, proved the importance of support in pre-school. The above peculiarities of the child psychologist with children under school age, teachers and parents. The necessity to support the process preschooler use various forms of psychology: a comprehensive diagnosis, correction and developing work, counseling and psychological clearance teachers, parents, assessments, psychoprohnostryku further training and education of the child.

Keywords: psychological support, methods of psychological influence, emotional disorders, socialization, and adaptation.

Отримано: 11.02.2012 р.

Психологічні особливості комунікативних умінь та навичок у підлітків

У статті визначено основні різновиди комунікативних умінь і навичок, здійснено теоретичний аналіз їх психологічних особливостей у підлітків. На основі проведеного дослідження з'ясовано особливості встановлення нових контактів, ініціювання розмови, діалогічного та монологічного спілкування, вміння слухати, впливати на оточуючих, будувати розмову з урахуванням етичних норм взаємодії. Описано навички поведінки у конфліктній ситуації та гендерно зорієнтовані комунікативні навички. На основі теоретичного дослідження визначено позитивні та негативні характеристики комунікативного процесу в підлітковому віці, з'ясовано провідний тип комунікації.

Ключові слова: комунікація, спілкування, комунікативні вміння та навички, соціолінгвістичні, стратегічні, невербальні навички.

В статье определены основные разновидности коммуникативных умений и навыков, осуществлен теоретический анализ их психологических особенностей у подростков. На основе проведенного исследования выяснены особенности установления новых контактов, инициирования разговора, диалогического и монологического общения, умения слушать, влиять на окружающих, строить разговор с учетом этических норм взаимодействия. Описаны навыки поведения в конфликтной ситуации и гендерно ориентированные коммуникативные навыки. На основе теоретического исследования определены положительные и отрицательные характеристики коммуникативного процесса в подростковом возрасте, выявлено ведущий тип коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, общение, коммуникативные умения и навыки, социолингвистические, стратегические, невербальные навыки.

Питання комунікації та міжособистісних взаємин набуває особливого значення у підлітковому віці. Інтимно-особистісне спілкування з однолітками стає у цей час референтно значимою діяльністю (О.Г.Видра, Т.В.Драгунова, Р.В.Павелків) [4], [6], [13]. Для підлітків важливо самоствердитись, зайняти гідне місце у колективі, бути визнаним. Це вимагає необхідного рівня комунікативної компетентності. У зв'язку з цим проблема формування комунікативних умінь та навичок, яка відповідає найважливішим соціально спрямованим потребам, є актуальною для підлітків.

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень комунікативних навичок дозволяє виокремити три основних різновиди: а) соціолінгвістичні, які полягають у використанні мовленнєвої дії як основного засобу комунікації (здатність чітко виражати думку; конструювати фразу, будувати діалог і монолог) (Ф.С.Бацевич, В.Квінн, О.О.Леонтьєв, А.П.Литаєва) [1], [8], [11]; б) стратегічні, основою яких є знання типових механізмів поведінки інших людей, конструювання стратегії і тактики комунікативного акту (техніка ініціювання розмови, опір на позитивні якості партнера, пакетування вимог) (Н. В. Ізбуцька, Е. Г. Трошихіна, М. А. Алієва, Т. В. Гришанович, Л. В. Лобанова, Н. Г. Травнікова) [7], [19]; в) невербальні, які передбачають обмін інформацією за допомогою немовленнєвих засобів (міміки, жестів, інтонації) (В.А.Лабунська, А.Піз, Л.І.Чернишова) [10], [15].

Для дітей підліткового віку актуальними є вміння встановлювати нові контакти та ініціювати розмову, діалогічне спілкування, майстерність будувати монолог, вміння слухати та впливати на оточуючих; здатність опиратись на етичні основи спілкування, навички поведінки у конфліктній ситуації, гендерно зорієнтовані комунікативні навички. Вони є об'єктом нашого теоретичного аналізу.

Вміння встановлювати контакти. Ця якість передбачає здатність налагоджувати нові контакти та ініціювати розмову. У підлітковому віці коло спілкування розширюється. Відмінним від молодшої школи є збагачення сфери соціальних взаємин, що зумовлено просторовими переміщеннями у межах школи (навчальних кабінетів), взаємодією з різними шкільними групами, багатьма вчителями. Це призводить до нових знайомств та розширення кола неформального спілкування. У зв'язку з цим виникає необхідність ініціювати нові взаємини. Підлітки вчаться розпочинати, підтримувати діалог. Значимими темами для них є нові знайомства, музика, спортивні події, хобі, захоплення, модний одяг, тренди, кохання, розваги, відпочинок та подорожі, новини тінейджерського життя. Ці проблеми є найбільш популярними в товаристві однолітків і можуть використовуватись як основи для ініціювання контактів.

Діалогічне спілкування. Діалогом є обмін інформацією між учасниками мовленнєвого акту, який складається із взаємопов'язаних реплік. На підлітковому етапі діалогічне спілкування продовжує розвиватись, проте набуває іншого характеру. Якщо у дошкільному віці діалог мав характер пізнавального ("Чому небо синє? ...дерева високі?, ...у птахів є крила?"), у молодшому –

функціонально-рольового (“Марія Іванівна, я правильно написала?”), “Марія Іванівна, а Олег списує”), то у підлітковому комунікативна взаємодія – це спілкування заради спілкування. На цьому етапі діалог набуває інтимно-особистісного спрямування: у школярів актуалізується потреба виявляти ініціативу з метою встановлення нових особистих контактів, вони готові першими зробити крок у прояві почуттів [2, с. 259].

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень вказує на те, що у підлітковому віці є свої характерні особливості діалогічного спілкування. Підлітки використовують у діалозі не лише прямі, а й непрямі запитання, цінують гумор та оригінальність, навчаються підтримувати розмову відповідно до ситуації. У цей час діти засвоюють правила побудови діалогу: вони опановують вміння психологічно грамотно розпочинати розмову, її завершувати, підводити підсумки. У діалозі проявляється світогляд дитини, її принципові позиції та погляди на світ (С.Ю. Курганов) [9], внутрішній світ підлітка (В.В.Столін) [17].

На цьому віковому етапі виникають й певні проблеми у побудові діалогу. Результати експериментальних досліджень В. М. Переверзевої свідчать, що серед підлітків велика кількість дітей, які мають підвищену соціальну тривожність у діалогічному спілкуванні (27,3%); лише у 24,5% проявляється товариськість, що вказує на їх егоцентричну спрямованість у взаєминах; тільки 39,4% відчувають емоційну комфортність від контактів; і зовсім низький відсоток – 6,8% дітей – проявляють самоконтроль у взаємному обміні думок [14]. До цього слід додати підвищену вразливість і помисливість. Ці дані свідчать про несприятливий емоційний фон спілкування.

Діалогічне мовлення виступає важливою стадією комунікативного процесу, оскільки створює передумови для розвитку монологічного. Воно допомагає сформувати фразу як основу різних видів монологу – розповіді, опису, доведення. Ми часто чуємо, як у молодшому шкільному віці вчителі час від часу поправляють учнів: “Відповідайте, будь ласка, повним реченням”. Навчившись будувати фразу, діти поєднують їх у текстові структури – так формується монологічне мовлення.

Здатність будувати монолог. Монолог є більш складним за змістовим та композиційним наповненням, ніж діалог, оскільки передбачає мовлення однієї особи. У підлітковому віці монологічне мовлення стає сенситивним. Це зумовлено як психофізіологічними особливостями підлітків, так і програмою та завданнями шкільної освіти, яка передбачає вивчення наукових текстів (з історії, біології,

географії, інших предметів). Учні опрацьовують матеріал та переказують його. Це вміння потребує відповідного рівня розвитку описового мовлення (характеризувати предмети, людей, ситуації, явища); розповідного стилю (конструювати розповіді, оповідання). Необхідний рівень логічного мислення, характерний для цього віку, створює передумови для формування доказового мовлення. Школярі навчаються дотримуватись логіки побудови розповіді, висловлювати міркування та судження. Таким чином удосконалюються характеристики монологічного мовлення: логіка, змістовність, образність.

Поступово навички ділового монологічного мовлення трансформуються у навички інтимно-особистісного спілкування. Під час уроків діти переказують твори Лесі Українки, Миколи Гоголя тощо, а після занять – історії з власного життя. У підліткових товариствах популярними стають ті, які виявляються цікавими співрозмовниками – вміють розповісти історію, притчу, вжити гумор доцільно до ситуації. Душею товариства вважаються підлітки, які здатні висловити та аргументувати свою думку з приводу сказаного, впевнено відстояти свої позиції.

Мистецтво виступу. Найвищим рівнем розвитку монологічного мовлення є мистецтво публічного виступу. Разом з цим, ми можемо говорити лише про репродуктивний або інтерпретативний рівень монологічного мовлення. Творчий рівень, який передбачає мистецтво красномовства з використанням засобів експресії, мовленнєвої виразності – підліткам недоступний. Саме тому в середній школі ще не вводять семінарські заняття, які передбачають сформованість цього виду діяльності. Окремі види творчих дій монологічного характеру використовуються на заняттях у вигляді самостійно підготовлених коротких повідомлень за темою, доповідей за рефератами. Підлітків навчають логічно, послідовно, структуровано переказувати матеріал, складати сюжетні розповіді за схемою та самостійно придумувати оповідання, оцінювати ситуації та поведінку героїв, використовувати у мовленні художньо-виразні засоби. Навчають впливати на емоційний досвід, використовувати засоби емоційної виразності (міміку, жести), здійснювати самостійний творчий пошук засобів мовленнєвої виразності. Працюють над фонаційною технікою мовлення: контроль за диханням, постановка голосу, вироблення дикції, темпу, володіння інтонацією (силою голосу, мелодикою). Таким чином закладають основи ораторського мистецтва.

Уміння слухати. Уміння слухати є активним або пасивним сприйманням інформації з використанням стимулюючих прийомів –

заохочувального ставлення, уточнення, перефразування, резюмування. Оскільки спілкування у підлітковому віці є егоцентричним, уміння слухати відповідає йому. У цьому віці діти націлені на те, щоб у найбільш сприятливому світлі подати себе. У зв'язку з цим їх бажання почути інших наближається до мінімального значення. Це підтверджують результати експериментального дослідження А.М.Гельбак. Вони свідчать, що лише 12% підлітків є хорошими співрозмовниками, які вмюють не лише уважно слухати, а й розуміти, співпереживати; 60% виявляють недостатньо хороший рівень уміння слухати і 28% взагалі не володіють цією навичкою [5].

Уміння слухати у підлітковому віці відрізняється специфікою. Діти слухають активно, емоційно, з невдаваним інтересом: ставлять відкриті запитання з метою уточнити, продемонструвати свою компетентність, активізувати співрозмовника. Проте, вони часто переривають, не даючи закінчити речення, думку. У колі підлітків ініціатива в розмові належить тому, хто більш сміливий та хувалий.

Вміння впливати на оточуючих. Впливати – означає своїми вчинками, діями, поведінкою блокувати, спрямовувати, видозмінювати, іноді деформувати, переорієнтовувати чужий, неприйнятний для себе візерунок спілкування (П.Таранов) [18, с. 3]. Це вміння контролює регулятивна функція комунікації, яка передбачає вплив на оточуючих. У підлітковому віці вона лише починає розвиватись і самостійного значення ще не набуває. Підлітки швидше самі піддаються впливу, ніж здатні впливати на інших. Відповідно у підліткових угрупованнях наявний високий рівень конформізму. Характерне пасивне, пристосовницьке прийняття групових стандартів поведінки, безумовне схилення перед авторитетами, старшими дітьми [4]. У зв'язку з цим навчання психологічним прийомом впливу на оточуючих є актуальним завданням на цьому етапі.

Етичні навички спілкування. Етикою вважають систему моральних і культурних норм соціальних взаємин. Вона передбачає формування власної нормативної системи на основі наявної у суспільстві. У цей період у школярів починає складатись власна система цінностей, яка поетапно формує моральний кодекс підліткової поведінки [12, с. 151]. У товаристві однолітків цінують сміливість, неординарність, відданість, активність, дружнє ставлення, вміння постояти за себе та інших. Якщо для молодших школярів було важливим використання форм ввічливості у спілкуванні, то підлітки виховують у себе інші морально-етичні

якості: культуру дискусій, перемовин, телефонних розмов, нових знайомств.

Водночас, у підлітковому віці проявляються й несприятливі тенденції. М. Савчин [16] підкреслює, що типовим негативно спрямованим явищем є застосування ненормативної лексики: сленгу, нових “модних” слів, які, на думку підлітків, характеризують їх як неординарних особистостей. “Класно”, “супер”, “тіп-топ”, “прикольно” – ці слова свідчать про прагнення підлітків мати свою, автентичну мову.

Навички поведінки у конфліктній ситуації. Ці поведінкові тенденції проявляються у ситуаціях, в яких кожна із сторін намагається зайняти позицію, що протидіє інтересам іншої. Аналіз психологічної літератури показує, що у дітей підліткового віку формуються певні передумови для підвищеного емоційного рівня взаємодії. Характерними у цей період є такі якості, як негативізм, підвищена емоційність, конфліктність. На думку психологів, діти в цьому віці схильні до протистоянь, порушень дисципліни [3], [4]. Найчастіше така поведінка спричинена віковою підлітковою кризою. О. П. Сергеєнкова підкреслює, що ситуацію поглиблює прояв надмірної критичності до інших та лояльності до себе – діти критикують недоліки поведінки оточуючих і не помічають їх у себе [3]. Це зумовлює формування протиріч у процесі соціальної взаємодії.

Гендерно зорієнтовані комунікативні навички. Фізіологічно обумовлений процес статевого дозрівання веде за собою прагнення до налагодження контактів з протилежною статтю. У цьому віці вони набувають істотно нового характеру. Підлітки освоюють гендерні ролі і проявляють зацікавлене ставлення до осіб іншої статі. Часто воно буває замаскованим – зовні грубим, уципливим, внутрішньо прихильним, теплим. Іноді реакції хлопчиків на дівчаток (і навпаки) набувають вигляду провокування – вони їх смикають, зачіпають словом, іноді обзивають. Це відбувається через невміння висловити свої симпатії та наявність страху перед новими соціальними стосунками. Страх є мотивоспрямовуючим у цих ситуаціях – боязкість отримати відмову, бути осміяним перед однолітками спонукає підлітків здійснювати замасковані “маневри”.

Невербальні комунікативні навички. Передбачають взаємобмін інформацією за допомогою немовних засобів комунікації, таких як жести, міміка, погляд. До них відносять: 1) фізіогноміку – володіння експресією обличчя; 2) тактику – тактильні відчуття; 3) кінесіку – комунікативно значущі рухи; 4) психостатику – позу, поставу; 5) паралінгвістичні навички, представлені акустичними

та інтонаційними голосовими характеристиками; 6) екстралінгвістичні, які полягають у вмінні використовувати паузи, темп, емоційні наголоси (сміх, плач); 7) просторові та часові, що характеризують дистанцію та часові обмеження [10], [15].

У підлітковому віці вияв невербальних аспектів спілкування не відрізняється значними розбіжностями, проте має свою специфіку, порівняно з іншими віковими категоріями.

Невербальні навички характеризуються більшою емоційністю, експресивністю. Вони виступають індикатором емоційного стану та описують загальне враження дитини від почутого. Невербальна поведінка у цьому віці має демонстративний характер. Підлітки часто вдаються до вживання модних жестів (“that rocks”, “o’кей”), використання показних манер, розрахованих на зовнішній ефект. Характерними для підліткового віку є ритмічні рухи, які дублюють інтонацію, супроводжують музику, мовлення. Частим є застосування рухів-символів, які вказують на символічне значення явища (повітряний поцілунок, тінейджерські жести привітання, прощання). Більш широко починають використовуватись таксичні невербальні рухи, які імітують прояв дорослості: товариське рукостискання (у хлопчиків), поплескування, обійми як прояв дружнього ставлення. Поведінка підлітків відрізняється схильністю до наслідування. Діти прагнуть копіювати манери значимих, авторитетних людей – співаків, акторів, спортивних авторитетів, що дозволяє, принаймні зовнішньо, бути відповідним ідеалу.

Водночас, несформованим у цьому віці є вміння візуально діагностувати психологічні особливості партнера. Учні не здатні “зчитувати” невербальну інформацію, яка вказує на емоційний стан співрозмовника. Це вказує на низький рівень невербального аналізу, психологічної проникності та емпатії.

Як бачимо, теоретичний аналіз показав, що комунікативні вміння та навички у дітей підліткового віку мають свої психологічні особливості. Позитивним аспектом є спрямованість на встановлення нових контактів, надання переваги інтимно-особистісному спілкуванню, збагачення діалогічного та монологічного мовлення, формування навичок гендерно спрямованого спілкування. Негативними ознаками є недостатньо хороший рівень уміння слухати, високий рівень конформізму, егоцентрична спрямованість, соціальна тривожність у спілкуванні. Діти часто вдаються до застосування ненормативної лексики, спрямовані на емоційний, а не раціональний тип взаємодії.

Така специфіка розвитку комунікативної сфери потребує цілеспрямованого формування комунікативних умінь та навичок у

підлітків. Ця робота повинна здійснюватись за принципом системності та поступовості. Системний підхід полягає у супідрядності корекційної роботи: комунікативні вміння розвивають у поєднанні з іншими психічними властивостями – мовленням, соціально-емоційними рисами, моральними характеристиками. Поступовість передбачає послідовне зростання рівня складності матеріалу з метою забезпечення впевненості у своїх силах та можливостях.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Вікова психологія : навч. посібник / [О. П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека]. – К. : ЦУЛ, 2012. – 384 с.
4. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О. Г. Видра. – К. : ЦУЛ, 2011. – 112 с.
5. Гельбак А. М. Основні результати емпіричного дослідження комунікативних навичок підлітків в умовах традиційного навчання / А.М. Гельбак // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : серія соціально-педагогічна : випуск XI / [за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С.31-38.
6. Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Т. В. Драгунова. – М. : Просвещение, 1967. – 360 с.
7. Ізбуцька Н. В. Тренінг професійної комунікації соціальних педагогів і соціальних працівників / Н. В. Ізбуцька // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №3. – С. 51-54.
8. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
9. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
10. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского унив-та, 1986. – 135 с.
11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

12. Макмиллиан Л. Родители и подростки: Как строить отношения / Л. Макмиллиан, М. Рей; пер. с англ. – М. : Лотэст; Заокский : Христианская служба семьи и здоровья, 2004. – 192 с.
13. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посібник / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2011. – 376 с.
14. Переверзева В. М. Особливості діалогічного спілкування у підлітків як чинник їх особистісного розвитку. Підсумки 8-ої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції “Сучасна наука в мережі інтернет”: [Електронний ресурс] / Переверзева В. М. // Рубрика: Соціум. Наука. Культура, Психологія. – К. – 24-26 лют. 2012 р. – Режим доступу : <http://intkonf.org/k-psihol-n-pereverzeva-vm-osoblivosti-dialogichno-go-spilkuvannya-u-pidlitkiv-yak-chinnik-yih-osobistisnogo-rozvitku/>
15. Пиз А. Язык телодвижений (Как читать мысли других людей по их жестам) / Аллан Пиз. – Луганск : Глобус, 1998. – 200 с.
16. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2009. – 360 с.
17. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
18. Таранов С.П. Приемы влияния на людей / С.П. Таранов. – М. : ФАИР, 2008. – 608 с.
19. Тренинг развития жизненных целей : коллект. монография / [Е. Г. Трошихина, Алиева М.А., Гришанович Т.В. и др.; под ред. Е. Г. Трошихиной]. – СПб. : Речь, 2001. – 216 с.

The article outlines the basic types of communication skills, the theoretical analysis of their psychological characteristics of adolescents. Based on research the features of establishing new contacts, initiate conversation, dialogue and monologue communication, listening skills, influence others, build a conversation considering ethical interaction. We describe the skills of behavior in conflict situations and gender-oriented communication skills. Based on theoretical studies identified positive and negative characteristics of the communicative process in adolescence, found the leading type of communication.

Keywords: communication, communication, communication skills, sociolinguistic, strategic, non-verbal skills.

Отримано: 5.02.2012 р.

Психолого-педагогічні аспекти підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційної сфери

У статті розкрито методологічну базу дослідження, проведено теоретичний аналіз проблеми розвитку емоційної сфери дитини, розглянуто підходи до вивчення емоційного благополуччя / неблагополуччя в контексті розвитку особистості дитини. Розглянуто можливості спільної музично-ігрової діяльності як засобу корекції емоційної сфери першокласників, розроблено модель психологічної підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційної сфери першокласників на основі розширення їх досвіду креативного вираження переживань.

Ключові слова: емоційний розвиток, креативне вираження переживань, корекційно-розвивальна програма, адаптація, емоційне благополуччя.

В статье раскрыта методологическая база исследования, проведен теоретический анализ проблемы развития эмоциональной сферы ребенка, рассмотрены подходы к изучению эмоционального благополучия / неблагополучия в контексте развития личности ребенка. Рассмотрены возможности совместной музыкально-игровой деятельности как средства коррекции эмоциональной сферы первоклассников, разработана модель психологической поддержки эмоционального благополучия и коррекции эмоциональной сферы первоклассников на основе расширения их способности креативного выражения переживаний.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, креативное выражение переживаний, коррекционно-развивающая программа, адаптация, эмоциональное благополучие.

Постановка проблеми. Емоційна сфера є важливою складовою психіки дитини, основою її особистісного та пізнавального розвитку. В сучасній психології розвиток емоційної сфери дитини розглядається як одна з ключових передумов становлення готовності до школи. Згідно з сучасними поглядами, перехід до навчання у школі є однією із найважливіших вікових криз у становленні особистості. Думка про те, що більшість першокласників, зважаючи на їх успішне навчання та гарну поведінку, добре адаптується до школи, недостатньо обґрунтована, оскільки не завжди береться до уваги внутрішній емоційний аспект проблеми. І від того, наскільки продуктивним буде перехід від дошкільного до

шкільного віку залежить стан і розвиток особистості в цілому. А продуктивність переходу обумовлюється, перш за все, станом емоційного благополуччя дитини в період кризи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До проблеми розуміння людини як активного суб'єкта, що пізнає і перетворює світ і самого себе в процесі діяльності зверталися психологи О. Асмолов, Л. Венгер, І. Кон, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін. Розуміння дитини як вищої цінності і мети суспільного розвитку розглядають Л. Божович, Л. Виготський, О. Ельконіна, О. Запорожець, В. Мухіна та ін. Теоретико-методологічними основами дослідження є наступні положення психологічної науки: концепція розвитку, навчання і виховання дитини (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко) [2, 9]; загальні положення теорії творчості (С. Грузенберг, В. Клименко, В. Моляко, Я. Пономарьов, Б. Теплов) [5, 7], а також художньої творчості дітей (О. Завгородня, О. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська, Ю. Полуянов) [4]. Концепції психологічної адаптації людини (Г. Балл, Ф. Березін, Ц. Короленко, М. Налчаджян та ін.) [1]. Теоретико-методологічними основами розробки моделі організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників як засобу підтримки емоційного благополуччя та корекції їх емоційної сфери є принципи цілісності, активності, розвитку, творчого самовираження.

Значна кількість досліджень присвячена ролі емоцій у процесах становлення особистості в дитячому віці, зокрема у періоди вікових криз, серед яких визначне місце посідає криза переходу до шкільного навчання.

Дошкільний вік є важливим етапом у розвитку особистості дитини. У цей період дитина освоює навколишній світ, проходить перші етапи в моральному становленні (Л. Божович, В. Котирло, С. Якобсон). У психології вивчалися причини та розвиток почуттів (Р. Ібрагімова, О. Кульчицька, В. Щур, С. Якобсон) [6, 8].

Систематизація різних досліджень з вивчення емоційного розвитку дошкільників і молодших школярів свідчить про багатогранність даного явища. Важливим аспектом проблеми емоційного розвитку дітей цього віку є питання емоційного благополуччя.

У дослідженнях О. Арнаутової, І. Ільїна, Г. Кошельової, В. Перегуди та ін. показано, що емоційне благополуччя є одним із показників загального психічного розвитку і психологічного здоров'я. *Емоційне благополуччя* – це стійкий позитивний, комфортний емоційний стан, який вважається базовим, пов'язаним з цілісним ставленням дитини до світу, таким, що впливає на

особливості переживання сімейних і шкільних ситуацій, пізнавальну і вольову сферу дитини. Змістом емоційного благополуччя є активно-довірливе ставлення до світу, основою формування якого у дитини є батьківська любов (А.Варга, Е.Еріксон, А.Співаковська, Е.Фромм та ін.) і стійкий позитивно-емоційний фон настрою (М. Колоскова), який психологи вважають віковою нормою емоційного життя молодшого школяра.

В психологічній науці вивчення емоцій здійснюється в різних аспектах: фізіологічному (У.Джеймс, І.Павлов, У.Кеннон та ін.), експресивному – дослідження експресивного компонента емоцій (В.Вілюнас, П.Екман, В.Лабунська, Т.Малкова, В.Фризен); імпресивному – дослідження суб'єктивних аспектів переживань (В.Квінн, О.Плоткін, С.Рубінштейн). Особлива увага приділяється вивченню ролі емоцій, у тому числі й негативних, у творчості (Д.Матроверс, Д.Робінсон, П.Симонов). Згідно з концепціями Л.Божович, Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Максименка, М.Папучі та ін. молодший шкільний вік є сенситивним для творчого становлення особистості [9]. За сприятливих психологічних умов, ключовою з яких є переживання емоційного благополуччя, у дитини цього віку може сформуватися здатність до створення внутрішнього художнього продукту, рефлексії переживання цього продукту, можуть закладатися основи продуктивної естетичної активності і суб'єктної активності взагалі.

Проте емоційний розвиток дітей 6-7 років ускладнюється соціально-психологічними труднощами шкільної адаптації. Деструктивні впливи в системі шкільних стосунків збільшують ризик психосоматичних і невротичних розладів. Нова система шкільних обов'язків і правил поведінки («потовщення» пласту соціальних патернів) може пригнічувати емоційну виразність дитини. У свою чергу, зниження емоційної експресивності школяра приводить до зниження рівня його емоційного благополуччя, втрати спонтанності, довіри до себе. Тому, вік 6-7 років є критичним для становлення емоційної сфери дитини. У цьому контексті особливої значущості набувають питання підтримки і корекції її розвитку.

В плані корекції емоційної сфери у психологічних дослідженнях розглядаються можливості музичної діяльності в контексті взаємодії різних видів мистецтв, педагогіки, медицини (В.Анісімов, Ю.Брюкнер, В.Петрушин, А.Співаковська, Ю.Отт, У.Рюрег, Ф.Хайгл, Д.Швабе). Вивчення музично-ігрової діяльності як засобу корекції емоційної сфери дітей охоплює ряд аспектів: використання спільної ігрової діяльності, музики та гри безпосередньо у

корекційних цілях (Л.Абрамян, А.Варга, А.Верна, І.Вигодська, А.Захаров, А.Співаковська, М.Чистякова); музикотерапія психічної сфери дітей, що включає і пантоміму, і різні способи малювання під музику (Ю.Брюкнер, І.Медераке, Д.Ульбріх), коли здійснюється корекція емоційних відхилень, страхів, рухових і мовленнєвих розладів, психосоматичних захворювань, поведінкових розладів, комунікативних труднощів (Р.Бенензон, Р.Грюс, У.Грюс, З.Мюллер, Д.Швабе); вивчення зв'язку креативності та соціальних емоцій (О.Никіфорова), креативності та соціоемоційних потреб дитини (Ш. Блумен-Пардо, Е.Ландау); вивчення проєктивної, компенсаторної і катарсичної функцій музичного мистецтва; вивчення впливу музичної діяльності на інтелектуальну, емоційну, духовно-етичну сфери дітей під час шкільного навчання (Ю.Алієв, О.Апраксина, Д.Кабалевський, Н.Терентьєва, Б.Яворський). Педагоги-музиканти відзначають, що будь-який витвір музичного мистецтва має значний потенціал у фасилітації розвитку та корекції емоційної сфери дитини.

Специфіка корекційної роботи в процесі музично-ігрової взаємодії відображується у формах її організації (індивідуальні і групові заняття та тренінги), що охоплюють такі види музичної діяльності: *вокальну* діяльність (дитячий фольклор, рольові пісні, мелодизовані мовні ігри, вокально-артикуляційна гімнастика), *музично-ритмічну* діяльність (рухові динамічні паузи, ритміка з елементами лікувальної фізкультури, творчі завдання на невербально-рухову реалізацію певних музичних образів, проєктивне малювання, мелодизовані пальчикові ігри), *музично-дидактичні ігри* корекційно-розвивальної спрямованості (розвиток фонемного слуху, дрібної моторики, пізнавальної діяльності) та ін. Проте, питання щодо використання потенціалу спільної музично-ігрової діяльності для підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційних станів у молодших школярів вивчені недостатньо, відсутні методичні розробки (тренінги, індивідуально-консультативні заняття тощо), зручні для використання в масовій шкільній практиці, обґрунтовані програми підготовки шкільних психологів та вчителів початкової школи до організації спільної музично-ігрової діяльності. Водночас відомо, що саме спільна діяльність, зокрема музично-ігрова, є базовим підґрунтям для реалізації соціальної ситуації розвитку дитини, зовнішнім джерелом її внутрішньоособистісних здібностей до самопідтримки емоційного благополуччя (Л. Виготський).

На основі теоретичного аналізу і узагальнення даних наукових джерел нами сформульовано наступні припущення:

1) існує зв'язок між емоційним благополуччям дитини та її здатністю до креативного вираження своїх переживань;

2) психологічною умовою корекції емоційної сфери першокласників є спрямованість спільної музично-ігрової діяльності на творче вираження дітьми своїх переживань.

Виходячи із зазначених припущень, розроблено теоретичну модель організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників як засобу підтримки емоційного благополуччя та корекції їх емоційної сфери (див. рис. 1). В основу моделі покладено такі положення: емоційний розвиток дитини ми розглядаємо як процес диференціації та збагачення емоційної сфери, а також розширення можливостей експресії емоцій. У молодшому шкільному віці емоційний розвиток ускладнюється вимогами шкільної адаптації. У контексті узгодження суспільних і особистісних потреб важливого значення набуває збереження емоційного благополуччя першокласників через розширення їх можливостей щодо конструктивного вираження емоцій.

Емоційне благополуччя – це стійке домінування позитивних емоційних станів (щастя, радості), що не виключає негативних емоцій за умови їх конструктивного вираження (наприклад, в творчій грі). У свою чергу, емоційне неблагополуччя – це стійке переважання у дитини негативних емоційних станів, пов'язане з недовірою до себе і світу та іншими проблемами. Для корекції емоційних станів та підтримки емоційного благополуччя дітей важливе значення має можливість креативного вираження ними своїх переживань. Конструктивне вираження емоцій, зокрема негативних, може бути внутрішнім механізмом збереження емоційного благополуччя. Що більше дитина опановує культурні засоби емоційної експресії, то ймовірніше збереження її емоційного благополуччя. У процесі креативного вираження переживань відбуваються якісні позитивні зміни емоційного стану дитини. Емоційні стани людини бувають переважно позитивно або негативно забарвленими. Невизначені (орієнтовні) емоційні стани характерні для ситуацій, коли людина потрапляє в нові, незнайомі умови. Якщо що-небудь перешкоджає задоволенню потреб, або усвідомлюється неможливість їх задоволення, складається негативне емоційне ставлення до чинників перешкод. Якщо потреба задовольняється, або є надія щодо її задоволення, то виникають позитивні переживання (наприклад, у зв'язку із задоволенням потреб у враженнях, спілкуванні, грі, творчості та ін.).

У процесі креативного вираження переживань дитині необхідно розпізнати, позначити, символізувати свої почуття. При створенні

образу, символу, знаку відбувається дистанціювання від негативних емоцій, дитина переживає радість, пов'язану із задоволенням творчої потреби і естетичне задоволення від створюваного продукту. В ході цього процесу відбувається трансформація емоційного стану дитини.

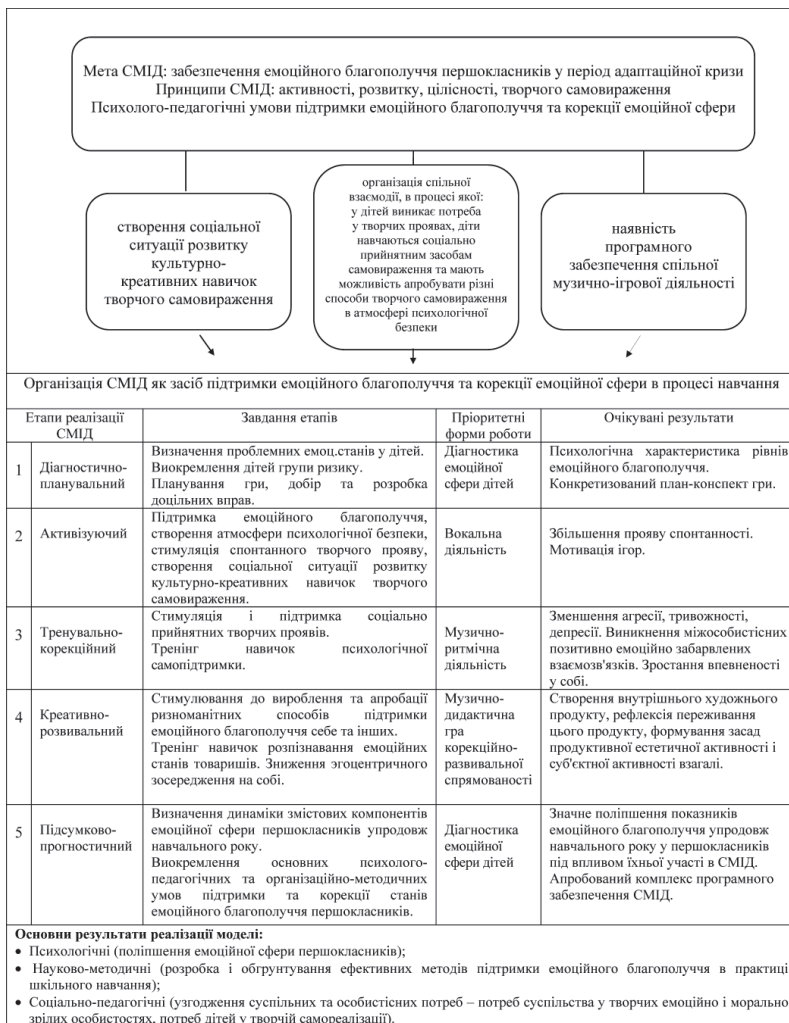


Рис. 1. Модель організації спільної музично-ігрової діяльності (СМІД) першокласників як засобу підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційної сфери

Відновлення емоційного благополуччя потребують діти із стійкими високими показниками тривожності, агресивності та пригніченості. Ці діти часто зазнають труднощів у визначенні власних переживань, у розрізненні видокремлення почуттів та тілесних відчуттів (прояви алекситимії). Розуміння своїх емоцій і почуттів є важливим моментом в становленні особистості, а також у її соціальній адаптації. Проте можливості повного усвідомлення молодшим школярем своїх відчуттів і розуміння чужих переживань ще обмежені. Діти не завжди точно орієнтуються у вираженні емоцій, як своїх, так і оточуючих, оцінюючи їх неточно. Недосконалість у сприйманні і розумінні почуттів призводить до виключно зовнішнього наслідування дорослих у вираженні почуттів, і тому молодші школярі часто нагадують батьків і вчителя за зовнішніми ознаками стилю спілкування з людьми.

Емоційно благополучні діти, порівняно з неблагополучними, зазвичай легше долають труднощі шкільної адаптації. Проте і у таких дітей може спостерігатися зниження емоційного благополуччя упродовж першого шкільного року. Сказане підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи щодо створення у процесі шкільного навчання умов для переживання дітьми станів емоційного благополуччя.

Оптимальні можливості, з нашої точки зору, для створення цих умов надає спільна музично-ігрова діяльність. Робота з дітьми в процесі такої діяльності спрямована не лише на зниження високих показників тривожності, агресії, пригніченості в емоційно неблагополучних першокласників, але і на фасилітацію їх особистісного розвитку, зміцнення довіри до себе, оволодіння культурно-креативними засобами самовираження. Розвиток емоційної сфери першокласників – це, з одного боку, диференціація та збагачення її змістовних компонентів (переживань), а з іншого – розширення діапазону інструментальних компонентів (засобів експресії) в процесі спільної музично-ігрової діяльності. При цьому особлива увага приділяється ознакам і можливостям дітей виражати свої переживання в культурно-креативній формі. Включення дітей у цікаву спільну музично-ігрову діяльність, яке відбувається у навчальному процесі, може сприяти успішній адаптації школярів, а також бути найважливішою передумовою розкриття їх інтелектуальних і творчих можливостей. Участь дітей в спільній музично-ігровій діяльності також є профілактикою порушень емоційного благополуччя. Для підтримки емоційного благополуччя та ефективної корекції емоційної сфери першокласників важливі такі психолого-педагогічні та організаційно-

методичні умови: створення соціальної ситуації розвитку культурно-креативних навичок творчого самовираження; організація спільної взаємодії, в процесі якої: у дітей виникає потреба в творчих проявах, діти навчаються соціально прийнятним засобам самовираження та мають можливість апробувати різні способи творчого самовираження в атмосфері психологічної безпеки; наявність програмного забезпечення спільної музично-ігрової діяльності [3].

В процесі спільної музично-ігрової діяльності психолог (педагог), використовуючи різні форми роботи, виконує такі основні завдання: забезпечує підтримку емоційного благополуччя дитини засобами спільної музично-ігрової діяльності; стимулює дітей до творчих проявів; надає зразки соціально адекватних культурно-креативних засобів самопрояву; стимулює у всіх учасників зацікавленість до дій та переживань один за одного; створює ситуацію успіху для кожної дитини [3].

Висновки. 1. У процесі реалізації корекційно-розвивальної програми виокремлено основні психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови корекції емоційних станів першокласників та підтримки їх емоційного благополуччя: створення соціальної ситуації розвитку культурно-креативних навичок самовираження; організація спільної взаємодії, в процесі якої у дітей виникає потреба у творчих проявах, діти навчаються соціально прийнятним засобам самовираження та мають можливість апробувати різні способи творчого самовираження в атмосфері психологічної безпеки; наявність програмного забезпечення спільної музично-ігрової діяльності. Встановлено значне поліпшення показників емоційного благополуччя впродовж навчального року у першокласників під впливом їхньої участі в спільній музично-ігровій діяльності.

1. У сучасній психолого-педагогічній літературі відсутні ефективні розробки щодо використання спільної музично-ігрової діяльності для корекції емоційної сфери першокласників, хоча корекційно-розвивальні можливості музики вивчені у різних аспектах і доведені.

2. Виокремлено три рівні емоційного благополуччя першокласників: 1) високий; 2) знижений; 3) низький. До групи дітей з високим рівнем ми відносимо дітей з достатньо низьким рівнем негативних емоційних станів тривожності, агресії, пригніченості та з достатньою вираженістю позитивних емоційних станів (щастя, радості). До групи зі зниженим рівнем ми зарахували дітей з середнім рівнем вираженості високих показників тривожності, пригніченості, агресії і, водночас, з низьким рівнем вираженості показників позитивних емоцій. До групи з низьким рівнем ми зарахували дітей

з відносно високим рівнем тривожності, агресії, пригніченості та недостатньою вираженістю позитивних емоцій. При цьому емоційне благополуччя ми розглядали як стійке домінування позитивних емоційних станів (щастя, радості), що не виключає конструктивно опрацьованих негативних емоцій (наприклад, в творчій грі).

3. У результаті емпіричного дослідження визначено динаміку змістовних компонентів емоційної сфери першокласників упродовж навчального року. На початку року в більшості дітей виявлено підвищений (високий та середній) рівень вираженості негативних емоцій (активних – агресії і пасивних – тривоги, пригніченості), знижений – позитивних емоцій (щастя, радості). У дівчаток частіше діагностувався підвищений рівень пригніченості, у хлопчиків – агресії. Виявлено тенденцію до зниження рівня вираженості як негативних, так і позитивних емоцій у першокласників упродовж навчального року.

4. Вивчено інструментальний компонент емоційної сфери першокласників, розвиток якого пов'язаний, насамперед, із здатністю дітей творчо виражати свої переживання. Рівень такої здатності виявився приблизно однаковим у хлопчиків та дівчаток, у шестирічних та семирічних дітей. Від початку до кінця року спостерігалась тенденція до зниження показників здатності креативно виражати свої переживання. Визначено середні показники креативного вираження переживань у трьох групах дітей, різних за рівнем емоційного благополуччя. Найвищі показники креативного вираження емоцій спостерігаються в емоційно благополучних, дещо нижчі – у не зовсім благополучних, найнижчі – в емоційно неблагополучних. Відмінності за показниками в групі емоційно благополучних і емоційно неблагополучних – статистично значущі. Тобто, існує позитивний зв'язок між розвитком інструментального компонента емоційної сфери дитини та її емоційним благополуччям.

5. Розроблено й апробовано на практиці шкільного навчання програму фасилітації здатності до креативного вираження переживань засобами спільної музично-ігрової діяльності, яка виступає методичним забезпеченням моделі організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників. Результати дослідження підтвердили ефективність даної корекційно-розвивальної програми.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989 – № 1. – С. 92 – 100.

2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.
3. Гордова О.В. Спільна музично-ігрова діяльність як засіб корекції емоційної сфери першокласників: Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 2011. – 20 с.
4. Завгородня О.В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект: монографія / О.В. Завгородня. – Київ: Наукова думка, 2007. – 264 .– С.81.
5. Клименко В. В. Психологія творчості: навчальний посібник / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
6. Кульчицкая Е.И. О развитии чувств / Е.И. Кульчицкая // Психология дошкольника: Хрестоматия /Сост. Г.А.Урунтаева. – М.: Академия, 1998. – С. 312 – 318.
7. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316с.
8. Котырло В.К. Детерминация переживаний детей, мотивация совместной деятельности / В.К. Котырло, Ю.А. Приходько // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К.Котырло. – М., 1987. – С. 52-70.
9. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: Издательство ООО “КММ”, 2006. – С.104 – 163.

The article revealed the methodological basis of research, a theoretical analysis of the problem of child emotional, approaches to the study of the emotional wellbeing /distress in the context of personal development. We consider the possibility of a common music-playing activity as a means of correcting emotional first-graders, a model of psychological support emotional well-being and emotional adjustment, based on first-graders to enhance their experience in the creative expression of feelings.

Keywords: emotional development, creative expression of feelings, correctional developing program, adaptation, emotional prosperity.

Отримано: 6.02.2012 р.

Особенности феномена познавательной активности личности в когнитивной психологии и в христианском богословии

У статті висвітлюються різні сторони та аспекти феномена пізнавальної активності особистості у когнітивній психології та християнському богослов'ї. Звертається увага на те, що дослідники-когнітивісти зосереджуються на побудові когнітивних моделей, християнські богослови акцентують свою увагу на духовних аспектах досліджуваного феномена. Порівняння особливостей пізнавальної активності особистості, які розглядаються у контексті двох парадигм, досить умовне. Дослідження тільки підкреслює багатоаспектність і багатогранність, значущість та важливість кожного із підходів, відносно даної проблематики.

Ключові слова: феномен, пізнавальна активність, особистість, когнітивна психологія.

В статье исследовались различные стороны и аспекты феномена познавательной активности личности в когнитивной психологии и в христианском богословии. Обращает на себя внимание тот факт, что исследователи-когнитивисты, как правило, сосредоточились на построении когнитивных моделей. Христианские богословы особо акцентируют своё внимание на духовных аспектах исследуемого феномена. Сравнение особенностей познавательной активности личности, рассматриваемых в контексте двух парадигм – весьма условно. Данное исследование только подчеркивает многоаспектность и многогранность, значимость и важность каждого из подходов, относительно данной проблематики.

Ключевые слова: феномен, познавательная активність, личность, когнитивная психология.

Насыщение современной жизни информацией, новыми технологиями приближает человечество к прогрессу в различных областях науки, техники и, казалось бы, ведет к улучшению качества жизни самого человека. В итоге – человек буквально выживает в мире экологического, экономического, социального и духовного кризисов. Современная наука не может дать исчерпывающего объяснения такому несоответствию. Вопрос о том, как

люди получают информацию о мире, как она представляется человеком, как она преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше поведение, следовательно, на нашу жизнь в целом, остается открытым. Многовековая опора человечества только на рационально-рассудочное отношение к миру привела его сегодня к множеству сложных и практически неразрешимых вопросов во всех областях человеческой жизни. Сегодня когнитивная психология испытывает кризис, изобретаются новые когнитивные модели, но ни одна из них не связана гносеологически с богословскими обоснованиями. В последнее время появляется новая антропологическая парадигма, пытающаяся найти место нравственности, духовности, в контексте целостного психологического знания о сущности человека (Б.С.Братусь, В.В.Знаков, В.П.Зинченко, В.И.Слободчиков, В.Э.Чудновский, Шадриков). Полагаем, что богословское понимание феномена познавательной активности личности эвристично для когнитивной теории современной психологии.

Данная работа имеет своей **целью** – рассмотреть особенности познавательной активности личности в контексте двух парадигм: когнитивной психологии и христианского богословия.

Таким образом, мы попытаемся подойти к самому понятию познавательной активности личности более широко, ведь правильное понимание, по крайней мере, некоторых аспектов исследуемого феномена в психологии и в христианском богословии представляет собой существенный фоновый материал для осознанного изучения феномена познавательной активности личности как интегрального свойства личности.

Итак, начнём с истории вопроса. Изучением структуры и протекания познавательных процессов человека в психологической науке занимается когнитивная психология, возникшая в США в конце 50-х гг. XX в. как реакция на характерное для бихевиоризма отрицание роли психических процессов и их структурной организации в деятельности человека. Когнитивная психология реабилитировала понятие психики как предмета научного исследования и рассматривала поведение как опосредствованное познавательными (когнитивными) факторами. Название “когнитивная психология” происходит от лат. *cognitio* – знание+ греч. *psyche* – душа + *logos* – учение. Когнитивная, или познавательная, активность — это активность, связанная с приобретением, организацией и использованием знания. К числу важнейших принципов когнитивной психологии относится трактовка человека как существа, активно воспринимающего, перерабатывающего и продуцирующего

інформацію, руководствуючись в своїй мислительній діяльності визначеними когнитивними схемами, правилами, стратегіями. Ізпочатку основною задачею когнитивного підходу було вивчення перетворення інформації, що виникає в момент прийняття сигналу в органи почуттів до отримання цілісного образу предмету або ситуації. Разом з тим, сторонники когнитивної психології виходили з уподоблення мислення людини тим процесам обробки інформації, які відбуваються в обчислювальному пристрої (її називають «комп'ютерна метафора»). Сьогодні все більше усвідомлюється обмеженість такої аналогії. Виявлення і описання закономірностей перетворення інформації в процесі її сприйняття, обробки і зберігання привело до використання в когнитивній психології визначених математических формалізмів, а також дозволило з'явитися в її мові таким поняттям, як сигнал, фільтр, інформаційний потік, різним типам пам'яті і т.п. Головною досягненням когнитивної психології є розробка експериментальних методів мікроструктури і мікродинаміки психічних процесів (В.П. Зінченко, Г.Вучетич, Н.Гордієва, А.Леонова, А.Назаров, А. Сергієнко, Ю.Стрелков, Г.Солнцева).

Обилие моделей, пропонуємих для інтерпретації різних аспектів мислительного процесу (кластерна модель, мережна модель, пропозиційні мережі, скрипти і процедури, асоціативні моделі і т.п.) і відсутність достаточних підстав для аргументованого вибору серед них – є найбільш основною складністю, яку переживає в даний час когнитивна психологія. Для прикладу розглянемо деякі підходи і моделі, які зазвичай використовують когнитивні психологи, а також відзначимо їх обмеження. Наприклад, інформаційний підхід – модель обробки інформації. Когнитивні моделі, що базуються на моделі обробки інформації, – це евристичні конструкції, що використовуються для організації існуючого об'єму літератури, стимуляції подальших досліджень, координації дослідницьких зусиль і спрощення комунікацій між ученими. Від ранніх концепцій репрезентації знань до новітніх досліджень вважалося, що знання в значительній мірі базуються на сенсорних входних сигналах. Залишається відкритим питання ідентичності внутрішніх репрезентацій світу і його фізических властивостей. Відомо, що багато внутрішніх репрезентацій реальності – це не те саме, що сама зовнішня реальність, тобто вони не ізоморфні (експерименти Норманна і

Румельхарта). Ученые когнитивисты указывают на важность процесса перехода информации к значениям и смыслам, а от них снова к информации, но уже в ином виде, подчеркивая момент извлечения, экстрагирования смысла из бытия – если он в нём имеется. Таким образом, в информационном потоке имеет место разрыв, “зазор”, заполненный значениями и смыслами, причем последнее выступает в качестве информационных переходов [14].

Уточним, что в психологии триада познания, состоящая из трёх составляющих – приобретения, структурирования и оперирования знаниями исследована только частично. Психологическая наука обладает данными о формировании понятий и умственных действий, зрительных образов, о психологической структуре деятельности и действия. В то же время остаются открытыми вопросы о структуре и оперировании знаниями в когнитивных полях, в полях значений, смыслов, метафор, не редуцируемых к понятиям. В.Зинченко и А.Назаров, указывая на недостатки и ограничения когнитивных моделей, подчеркивают, что в имеющихся когнитивных моделях нет источников самодвижения субъективного опыта, нет путей к двум другим очень важным для человеческой жизни системам – к системе сознания и к системе деятельности. Поскольку действие – это открытая система, открытая как для воздействия среды на организм, так и для воздействия организма на среду. Находясь в постоянном движении, эта система никогда не тождественна себе. Именно во взаимодействии организма со средой (включая информационное), формируется система предметно наполненных значений и смыслов, которая, отражаясь в сознании индивида, конституирует весь его субъективный мир, не просто в виде мёртвого содержимого памяти, извлекаемого по внешнему запросу (как в компьютере), а на примере образа мира (в смысле А.Леонтьева) [11].

Известно, что концептуальную науку строит человек для человека. Выстроенные учёными понятия и модели – суть метафоры, отражающие “реальную” природу вселенной и они являются исключительно человеческими творениями, т.е. продуктом мысли. Изобретение моделей в когнитивной психологии – это настолько обширная задача – т.е. анализ того, как информация обнаруживается, представляется, преобразуется в знания, и как эти знания используются, что как бы психологи-когнитивисты не ограничивали свои концептуальные метафоры упрощёнными моделями, им все равно не удастся исчерпывающим образом разъяснить всю сложную сферу когнитивной психологии [14].

В данном исследовании мы ставим задачу рассмотреть и сравнить особенности познавательной активности личности в контексте двух парадигм: научной психологии и христианского богословия, исследовать, как люди получают информацию о мире, как она представляется человеком, как она преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше поведение, следовательно, на нашу жизнь.

Несмотря на иную терминологию, христианские богословы феномену познавательной активности личности придавали большое значение, отдавая первенство понятиям “ума”, “разума”, “восприятия”, “рассудительности”. Притом характеристика этих понятий полностью зависит от состояния, в котором пребывает личность. Само понятие личности в христианском богословии рассматривается в аспекте догматических построений о Божестве. Являясь центром православной антропологии, проблема “личности” представляет собой синтез учения о человеке как образе Божьем и рассматривается в единстве духовных, душевных и телесных проявлений. И это единство достигается только при условии преобладающего влияния сферы Духа. По утверждению епископа Феофана Затворника: “Дух есть прежде всего способность человека различать высшие ценности: добро и зло, истину и ложь, красоту и уродство. Если выбор в этой области сделан, то дух стремится подчинить своему решению душу и тело. Через свой дух человек общается с Богом. Без общения с Богом дух человека не способен найти настоящий критерий для определения высших ценностей, так как только Бог, который Сам есть абсолютное благо, истина и красота, может верно указать решение человеку” (Православный Катехизис. Издание Московской Патриархии, 1990). Главная экзистенциальная задача и сверхличное предназначение человека в христианском богословии – стать богоподобной личностью.

Таким образом, становится понятным, что христианские богословы акцентируют внимание и отдают первенство и предпочтение “духовному” в феноменологии человека, в том числе и в сфере познавательной. Так, Святитель Игнатий Брянчанинов говорит: *“Себе внимай”, о человек! вступи в труд и исследование, существенно нужные для тебя, необходимые. Определи с точностью себя, твоё отношение к Богу и ко всем частям громадного мироздания, тебе известного. Определи, что дано понимать тебе, что предоставлено одному созерцанию твоему и что скрыто от тебя. Определи степень и границы твоей способности мышления и понимания. Эта способность, как способность существа*

ограниченного, естественно имеет и свою степень, и свои пределы. Понятия человеческие, в их известных видах, наука называет полными и совершенными, но они всегда остаются относительными к человеческой способности мышления и понимания: они совершенны настолько, настолько совершен человек. Достигни важного познания, что совершенное понимание чего-либо несвойственно и невозможно для ума ограниченного. Совершенное понимание принадлежит одному Уму совершенному. Без этого познания, познания верного и святого, правильность положения и правильность деятельности постоянно будут чуждыми для самого гения. Положение и деятельность разумеются здесь духовные, в которых каждый из нас обязан развиваться развитием, назначенным и предписанным для разумной твари Создателем её” [3].

Научная психология и христианское богословие рассматривают феномен познавательной активности личности через посредство таких её структурных компонентов, как **восприятие, ум, разум, рассуждение, мышление**, которые имеют свои особенности в каждой из исследуемых парадигм. Рассмотрим вкратце каждый из них. Когнитивная психология, изучая то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение, охватывает практически все познавательные процессы – от ощущений до восприятия, распознавания образов, памяти, формирования понятий, мышления, воображения. Остановимся подробнее на изучении понятия “**восприятие**”, поскольку именно восприятие представляет собой основную когнитивную активность, порождающую все остальные виды. Согласно психологическому словарю, **восприятие** (*перцепция*, от латинского *perceptio*) — познавательный процесс, формирующий субъективную картину мира. Это психический процесс, заключающийся в отражении предмета или явления в целом при его непосредственном воздействии на рецепторные поверхности органов чувств. Таким образом, восприятие — одна из биологических психических функций, определяющих сложный процесс приёма и преобразования информации, получаемой при помощи органов чувств, формирующих субъективный целостный образ объекта, воздействующего на анализаторы через совокупность ощущений, инициируемых данным объектом.

Христианские богословы, нисколько не умаляя важности биологической функции процесса восприятия, акцентируют своё внимание на важности **духовного** в исследуемом процессе.

Рассмотрим, как учит нас воспринимать мир, окружающую нас действительность Святое Евангелие. “Светильник телу есть око” – “Если око ваше будет чисто, то и тело ваше будет светло, если же око ваше будет худо, то и тело ваше будет темно” (от Матф.гл.6)[1]. О каком “оке” говорит Евангелие, о каком органе познания (восприятия)? Святейший Патриарх Кирилл проводит аналогию с физическим зрением, что помогает уяснить смысл этого очень важного Евангельского текста. “Подобно тому, как через глаз проникает свет и через глазной нерв, достигая мозга, мы приобретаем реальное изображение, вот так есть и некий механизм восприятия духовным зрением окружающей нас реальности.....А духовное зрение есть способность отображать внешний мир внутри себя, органами нашего духовного зрения является наше **нравственное чувство**”. В своей проповеди Святейший Патриарх Кирилл утверждает: “Если человек имеет сильное нравственное чувство, то он имеет и необходимую остроту духовного зрения, он воспринимает мир Божий **спасительно**, он умеет отделять добро от зла, свет от тьмы... ограждает самого себя этой способностью проникать в суть вещей”. Почти никто не знает, утверждает Святейший Патриарх Кирилл, что этот внутренний нравственный закон и есть способность духовного зрения. Это есть тот фильтр, который отделяет наше чувственное восприятие от реальности, помогая защитить душу от вредных и пагубных влияний, сохранить мир и благополучие... [12]. Очевидно, что зрение христианина, обновленного Святым Духом и достигшего высокой степени совершенства, простирается далеко за пределы зрения человеческого в его обыкновенном состоянии; Как состояние видения доставляется Святым Духом, то и видение называется духовным, будучи плодом Святого Духа. Этим оно отличается от созерцания. Созерцание свойственно всем человекам; каждый человек занимается созерцанием, когда захочет. Видение свойственно одним очищающим себя посредством покаяния; является оно не по произволу человека, но от прикосновения к духу нашему Духа Божия [3].

Таким образом, христианские богословы, не отрицая важности и значимости физических органов и биологической функции, в частности, процесса восприятия, акцентировали особое внимание на духовной его стороне. Основным органом восприятия, соответственно православной антропологии, является – духовное зрение, в основе которого лежит нравственный закон, являющийся фильтром, отделяющим чувственное восприятие от реальности. Важно, что люди, обладающие духовным зрением, а значит, развитым нравственным чувством умеют прозревать суть вещей.

Далее обратим внимание на особенности **процесса мышления** в двух представленных парадигмах. Начнём с психологии, но прежде уточним соотношение понятий **ум, разум, рассудительность, мышление**. В психологической науке традиционно принято считать, что все эти понятия находятся в отношении включения, при этом наибольшим понятием, включающим все остальные является мышление. Психология трактует **мышление** как высшую ступень человеческого познания, как процесс отражения в мозге окружающего реального мира, основанный на двух принципиально различных психофизиологических механизмах: образования и непрерывного пополнения запаса понятий, представлений и вывода новых суждений и умозаключений. Мышление позволяет получить знание о таких объектах, свойствах и отношениях окружающего мира, которые не могут быть непосредственно восприняты при помощи первой сигнальной системы.

В психолого-философской традиции – **рассудок и разум** являются двумя типами работы логического мышления. Рассмотрим характеристику каждого. **Рассудок**, будучи одним из моментов движения мысли к истине, оперирует в пределах сложившегося знания данными опыта, упорядочивая их согласно твердо установленным правилам, что придает ему автоматоподобный характер, коему присущи жесткая определенность, строгость разграничений и утверждений, тенденция к упрощению и схематизации. Это позволяет правильно классифицировать явления, приводить знания в систему. Рассудок обеспечивает успешную адаптацию индивида к привычным познавательным ситуациям, особенно при решении утилитарных задач. Ограниченность рассудка – в негибкости и категоричности, в неспособности выйти за пределы анализируемого содержания. Когда умственная деятельность человека исчерпывается операциями рассудка, она становится абстрактно-формальной.

Разум, с точки зрения психологической науки, дает знания более глубокие и обобщенные. Схватывая единство противоположностей, он позволяет постичь различные стороны объекта в их несходстве, взаимопереходах и сущностных характеристиках. Он способен анализировать и обобщать как данные чувственного опыта, так и собственные формы, наличные мысли – и, преодолевая их односторонность, вырабатывать отображающие диалектику мира понятия. Выход за пределы наличного знания и порождение новых понятий – основное отличие разума от рассудка. Разум конструктивен, рефлексивен, ориентирован на социальные цели высшего уровня. Таким образом, в реальной работе логической мысли

рассудок и разум внутренне связаны как компоненты целостного процесса познания. Ум – психологи считают обобщенной характеристикой познавательных возможностей человека, в более узком смысле – индивидуально-психологической характеристикой мыслительных способностей. Под качествами ума понимаются те свойства личности, которые устойчиво характеризуют его мыслительную деятельность: самостоятельность ума определяет свободу выбора задач и их решений; критичность и гибкость ума обеспечивают как нахождение проблемы, так и оригинальность построения и проверки гипотез; симультанность и широта ума обеспечивают разносторонний подход к решению задачи; логичность ума – обеспечивает последовательность и точность решения; глубина ума – от нее зависит существенность избранных задач и доказательность их решений. Таким образом, ум, разум, рассудок являются составляющими мыслительного процесса.

Перейдём к исследованию феномена познавательной активности личности в *христианском богословии*. Как известно, к раскрытию смыслов Святого Предания необходимо приходиться не путём собственного мудрования, а через обращение к святоотеческому опыту, в котором эти смыслы как раз раскрываются и поясняются. Для решения поставленной задачи обратимся к христианской богословской мысли. Святые Отцы особо подчёркивали роль **ума**, **разума**, **рассудительности** и, не отрицая роли биологического, акцентировали своё внимание на духовных аспектах исследуемых структурных компонентов познавательной активности личности. Между тем, в Святоотеческом Предании понятия “**ума**”, “**рассудительности**” и “**разума**” имеют принципиально отличное от их трактовки в психологической науке значение. То есть, предназначение данных структурных компонентов познавательной активности личности, их функции отличались от современного их трактования и было разным в зависимости от состояния самого человека, субъекта познавательной активности, и от временного периода, связанного с разделением истории человечества на личность “до падения” и личность “после падения”. Падение первого человека, как утверждают Святые Отцы, привнесло в его природу порчу, которая отразилась на всех свойствах и способностях души, нарушило гармонию, отравило и расстроило все существо. Извратились все познавательные силы и способности, утратилась ясность и пронизательность ума. Таким образом, “зло неисцельно заразило душу со всеми ее силами”. В душе появился другой закон, противоборствующий закону ума. Ум человека, ранее входивший в

общение с Богом, стал слеп, помрачился и уже не способен различать добра от зла. Как утверждает И.Брянчанинов, “Падение человека состоит в смешении добра со злом” [3]. Сущность феномена **ума**, **разума**, **рассудительности** раскрывается в текстах Святых Отцов, в частности Антоний Великий утверждал: “Орган зрения телесного – глаза, а орган зрения душевного – ум. Как тело, не имеющее очей, слепо, не видит солнца, освещающего всю землю и море, не может наслаждаться светом его; так душа, не имеющая **благого ума** и доброй жизни, слепа: не ведает и не славит Бога, Творца и Благодетеля всех (тварей), и войти в наслаждение Его нетлением и вечными благами не может [7, Т.1, С.106]. **Умный** человек, рассматривая сам себя, познаёт, что должно и что полезно ему делать, что сродно душе его и спасительно и что чуждо ей и пагубно. И таким образом избегает того, что вредит душе, как чуждое ей”. [7, Т.1, С.82]. Люди обычно именуется *умными* по неправильному употреблению этого слова. Не те *умны*, которые изучили изречения и писания древних мудрецов, но те, у которых душа умна, которые могут рассудить, что добро и что зло; и от злого и душевредного убегают, а о добром и душеполезном разумно радуют и делают то с великим к Богу благодарением. Основательно говорят Отцы, что здоровые глаза не нуждаются в обучении зрению, потому что зрение естественно человеку; точно так очищенные покаянием очи ума и сердца начинают прозревать в тайны Божии и в духовный мир, потому что это естественно человеческой природе, обновленной Искупителем. **Разум** же есть “врождённое, как всегда присутствующее ему ведение ума” [7, Т.1, С.272]. В соответствии со святоотеческой традицией, “разумным считается не такой человек, который обладает лишь разумом и произносимым словом, но тот, как утверждал Преподобный Феогност, кто разумом и “**разумною** силою ищет и исследует, как обрести Бога и соединиться с ним” [7, Т.3, С.386]. Святые Отцы, истинные богословы, умом приобретают опыт боговидения, причём **разум** играет роль **слуги ума**, облакающего этот внутренний опыт в словесную форму. Разум, не подчинённый “облагодатствованному” уму, является большим и создаёт великое множество нестроений в нашей жизни, в то время как, подчинившись уму, он становится здоровым и возвращается в своё естественное состояние [8].

Следующим структурным компонентом познавательной активности личности является **рассудительность**, её христианские богословы считали высшей добродетелью: “ибо она научает человека идти царским путём, избегая опасных крайностей...” [7, С.178].

Рассудительность есть дар Божий, который, однако ж, надлежит развивать и воспитывать. “Приобретается истинная рассудительность

истинным смирением. Так предание рассуждению Отцов своих помыслов заменяет свою рассудительность и научает ей. Враг не любит света; почему откровение злых помыслов тотчас, как они открываемы бывают, разгоняет их и истребляет...” [7, Т.2, С.180].

До падения разум в человеке имел правильное употребление, то есть ум ощущал Бога, а разум выражал опыт ума. **После падения** произошло омертвление души... Слепотою поражены наши ум и сердце. По причине этой слепоты ум не может различать истинных помыслов от ложных, а сердце не может различать ощущений духовных от ощущений душевных и греховных, особенно когда последние не очень грубы. [8, С.53]. По причине слепоты духа вся деятельность наша делается ложною, как и Господь называл книжников (ученых) и фарисеев *“буими и слепыми, вождями слепыми, не входящими в Царство Небесное и не пускающими человека входить в него”*[1].

Ум человека, утверждают христианские богословы, был помрачён, покрыт страстями и оказался под властью непроницаемой тьмы. Разум, не имея возможности выражать опыт ума, отождествился с мышлением... Разумное начало вознеслось над умом, и после падения оно господствует в человеке. Разумная способность приобрела гипертрофированные размеры и поработила ум. Таким образом, заключают христианские богословы, ни один мудрый человек, если он стоит далеко от Бога, не может обладать чистым разумом и разумным началом. Только святые являются по-настоящему разумными. Григорий Синаит утверждал: *“Настоящие разумные суть те, кои явились святыми через стяжание чистоты. Чистого разума никто из мудрых в слове не имел, потому что они от рождения разумную силу свою растлевают помыслами”* [7, Т.5, С.180; 8, С.210].

И так, христианские богословы заключают, что падший человек подчиняется могуществу и власти разума как в своих отношениях с Богом, так и общаясь с ближними, и даже пытаюсь познать самого себя. Господство разума, на котором зиждется вся западная культура, лежит в основании всякого внутреннего и внешнего нестроения...

Разум, не подчинённый *“облагодатствованному”* уму, является большим и создаёт великое множество нестроений в нашей жизни, в то время как, подчинившись уму, он становится здоровым и возвращается в своё естественное состояние...

В заключение, вкратце рассмотрев особенности познавательной активности личности в психологической науке и в христианском богословии, подведём итог.

Исследуя различные стороны и аспекты феномена познавательной активности личности *в когнитивной психологии* обращает на себя внимание тот факт, что исследователи, как правило, сосредоточились на построении когнитивных моделей. Многообразие когнитивных моделей у современных психологов свидетельствует как об отсутствии понимания ими этого психического феномена, так и какого-либо консенсуса по этому вопросу. Трудности связаны с обилием моделей, предлагаемых для интерпретации различных аспектов мыслительного процесса, и отсутствием достаточных оснований для аргументированного выбора среди них. К числу нерешённых относится круг вопросов, связанных с преобразованием информации, с процессом оперирования значениями и смыслами, включением в когнитивные модели операторов значений и смыслов, в том числе означение смыслов и осмысление значений.

Исследуя **богословские основания** феномена познавательной активности личности, мы видим, что христианские богословы, нисколько не умаляя роли биологического, особо акцентируют своё внимание на духовных аспектах исследуемого феномена. Например, в исследовании процесса **восприятия** особо подчеркивается роль “духовного” зрения, в основе которого лежит нравственный закон, являющийся фильтром, отделяющим чувственное восприятие человека от реальности. Важно то, что обладающие духовным зрением люди умеют прозревать суть вещей.

Следует обратить внимание на принципиальные различия в рассматриваемых нами подходах, которые сводятся к разной представленности таких структурных компонентов познавательной активности личности, как **ум** и **разум**, разному смысловому их содержанию и ведущей роли. Так, христианские богословы первенство отдают **уму**, который ощущал Бога, а разум выражал опыт ума. **Разум**, как утверждает православная традиция, должен быть рождён от просвещённого ума, выражать опыт ума, в дальнейшем облекаая в слова и предложения ведение ума, как это было “до падения”. Психологическая наука ведущей ролью наделяет **разум**, утверждая, что именно **разум** дает знания более глубокие и обобщенные, способен выйти за пределы наличного знания и порождать новые понятия, **ум** является индивидуально-психологической характеристикой мыслительных способностей.

Сравнение особенностей познавательной активности личности, рассматриваемых в контексте двух парадигм – христианского богословия и научной психологии – весьма условно и вряд ли допустимо. В принципе обозначенные нами подходы указывают на

развитие самой проблемы познавательной активности личности. Данное исследование только подчеркивает многоаспектность и многогранность, значимость и важность каждого из подходов, относительно данной проблематики.

Итак, в существующем в психологии многообразии когнитивных моделей, как показал проделанный анализ, нет моделей, связанных с богословскими основаниями. Значит, для психологии представляется обоснованным исследовать когнитивную модель, ориентированную на христианское мировоззрение и эту модель избрать для разработки христиански ориентированной когнитивной концепции. Очевидно, что только соединив знания и усилия, взаимообогащая и дополняя друг друга, психологическая наука и христианская богословская мысль, её теория и практика, смогут приблизиться к решению данной актуальной проблемы. В этой связи мы опираемся на точку зрения Великого православного богослова Святителя И.Брянчанинова, который утверждал: *“Здание не может быть воздвигнуто, если прежде не будет устроено основание, и устройство основания остается бесполезным трудом, если на основании не будет воздвигнуто здание. — Результаты наук человеческих и способ для достижения этих результатов остаются недоступными для понятия людей, не занимавшихся науками: результаты и способ достижения их в науке из наук, в науке, сшедшей с небес, дарованной человечеству Богом, в науке, совершенно изменяющей человека, претворяющей его из плотского и душевного в духовного, в христианстве, тем более остаются недоступными для тех, которые не занимались изучением его законно, по способу установленному Богом. Безрассудно же требование некоторых, чтоб результаты изучения христианства, его высокие и глубокие тайны были для них вполне ясны без всякого изучения христианства! Хотите знать тайны христианства? — Изучите его”* [3, Т.3, С.6].

Всё сказанное позволяет рассматривать феномен **познавательной активности личности** в психологии и в христианском богословии как глобальный процесс, внутри которого и благодаря которому протекает вся физическая и духовная жизнь личности.

“Человеку дано познание малейшей частицы законов в громадной системе мира. Это познание подобно отверстой двери к познанию и исповеданию необъятного величия Божия. Вводит в эту дверь православное Богословие; вводит в эту дверь и современная наука, отделяющая Творца от тварей бесконечным различием” [С.202].

Список використаних джерел

1. Библия. “Новая жизнь – Советский Союз”. – СССР. – 1991. – 1220 с.
2. Брунер Дж. Психология познания/ Дж.Брунер; пер. с англ. – М., 1977. – С.413.
3. Брянчанинов Игнатий. Собрание сочинений. – Т.1-3 / И.Брянчанинов. – М.: “Благо вест”, 2001.
4. Войно-Ясенецкий. Наука и религия / Войно-Ясенецкий. – Симферополь: ОАО (СГТ), 2008. – 160 с.
5. Величковский Б., Современная когнитивная психология/ Б.Величковский. – М., 1982. – 336 с.
6. Де Чикко Т. Найти Я в психологии, духовности и религии / Т. Де Чикко // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. – 2007. – Т.4. – №4. – С. 46-52.
7. Добротолюбие. Т.1-5. – Изд-во: ЗАО “Тираж-51”, 2004.
8. Иерофей (Влахос) Митрополит. Православная психотерапия. Святоотеческий курс врачевания души / Иерофей (Влахос) Митрополит. – К.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2007. – 368 с.
9. Климишин І. Вчені знаходять Бога. – Видання четверте, доповнене/ І.Климишин. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2004. – 94 с.
10. Козлов В. Духовная психология: в поисках изначального / В.Козлов. – М.: Из-во Трансперсонального института, 2000. – 95 с.
11. Найссер У. Познание и реальность /У.Найссер; пер. с англ. – 1981. – С. 232.
12. Патриарх Кирилл. Проповеди// Как приобрести чистоту души в современном мире, где столько греха/ Патриарх Кирилл / video. mail. ru. 11.09.2009.
13. Саннікова О. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці/ О. Саннікова.– Одеса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
14. Солсо Р. Когнитивная психология/Р.Солсо. – М.: Тривола, 1996. – С. 28-36,41-47.
15. Фридман Х. Расширение Я как психологический конструкт для исследования религиозных феноменов без опоры на религиозные представления/ Х.Фридман// Психология. Журнал Высшей Школы экономики. – 2007. – Т.4. – №4. – С. 101-112.
16. Херсонский Б. Ум, умеющий закрыть глаза. Жизнь. Духовность Вера / Б.Херсонский//Материалы Ресубликанской научно-практической конференции – юбилейные чтения имени В.Ф. Войно-Ясенецкого “Единение науки и религии” (25.05. 2005 г. Одесса). – Одесса: Печатный дом, 2005. – С.150.

The article explored the various sides and aspects of the phenomenon of cognitive activity of the individual in cognitive psychology and in Christian theology. The attention is drawn to the fact that the cognitive scientists tend to focus on building cognitive models. Christian theologians, especially focus on the spiritual aspects of the phenomenon that is under study. A comparison of the features of the cognitive activity of the person considered in the context of two paradigms – very tentatively. This study emphasizes the multi-dimensional nature and complexity, significance and importance of each of the approaches according to the given problems.

Keywords: phenomenon of cognitive activity, personality, cognitive psychology.

Отримано: 17.02.2012 р.

УДК 159.923 : 316.6

Л.М.Гридковець

Алкоголізація студентської молоді як психологічна проблема сьогодення

Стаття присвячена дослідженню актуальної для суспільства проблеми – залежності молоді як найбільш вразливої частки населення від алкоголю. Особливої актуальності ця проблема набуває у студентському середовищі, позаяк саме це середовище складає інтелектуальний потенціал нації. У статті презентовані результати щодо рівня алкоголізації молоді серед студентів провідних ВНЗ м.Києва. Проаналізовані диференційні показники схильності до алкоголю у дівчат та юнаків. У експериментальній вибірці за допомогою батареї методик досліджено рівні взаємостосунків залежної від алкоголю молоді в різних вагомих для неї групах, оцінки її особистісних проявів, суб'єктивні прояви особистості.

Ключові слова: студентська молодь, залежність від алкоголю, алкогольна залежність, алкоголізація, взаємостосунки, батьківська родина.

Статья посвящена исследованию актуальной для общества проблемы, а именно: зависимости молодежи как наиболее уязвимой части населения от алкоголя. Особую актуальность эта проблема приобретает в студенческой среде, поскольку именно эта среда составляет интеллектуальный потенциал нации. В статье представлены результаты по уровню алкоголизации молодежи среди студентов ведущих вузов Киева.

Проанализованы дифференциальные показатели склонности к алкоголю у юношей и девушек на алкогольную зависимость. В экспериментальной выборке с помощью батареи методик исследованы: уровни взаимоотношений зависимой от алкоголя молодежи в разных значимых для нее группах, оценка ее личностных принятий, субъективные проявления личности.

Ключевые слова: студенческая молодежь, зависимость от алкоголя, алкогольная зависимость, алкоголизация, взаимоотношения, родительская семья.

Постановка проблеми. Боротьба з алкоголізмом була і продовжує залишатися в наш час однією з найактуальніших медичних і соціальних проблем. Алкогольна залежність має руйнівний вплив на особистість та її здоров'я, різко знижує працездатність і її адаптивність до соціальних умов, що спричиняє серйозну занепокоєність світової громадськості та служб з охорони здоров'я даним сташовищем. За даними офіційної статистики, кількість пацієнтів, що перебувають на медичному обслуговуванні в наркологічних диспансерах України, сягає 1 млн.[2].

Науковий аналіз досліджуваних джерел показав, що проблемою алкоголізації населення займаються такі науковці: Д.П.Білібін, П.В.Волошин, В.Е.Дворніков, І.В.Лінський, А.І.Мінко, А.М. Мортиненко, Т.І. Лапченко, Я.Ж. Шагунов, проблеми алкогольно-залежних сімей вивчають Б.Л. Лебедев, В.В. Дунаєвський, Ю.П. Лисицін, Ц.П. Короленко, О.Ф. Єришев. Дослідженнями в галузі впливу алкогольної залежності батьків на психологічний стан дітей та їх соціалізацію відзначилися: А.Г. Здравомислова, А.І.Мінко, І.Н. Смірнова, Л.П. Сущенко, К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, Т.Є. Бойченко, Г.П. Голобородько, М.Є. Кобринський, Т.Ю. Круцевич, С.В. Лапаєнко, В.М. Оржеховська, Ю.Т. Похолінчук, В.В. Радула та інші.

Молодь є найбільш вразливою часткою нашого населення. Активна реклама алкогольних напоїв призвела до зниження критичності нового покоління щодо вживання алкоголю як такого, а особливо слабоалкогольних напоїв. Проте саме молодь є потенціалом держави як в контексті відтворення популяції населення, так і розвитку суспільства в цілому.

Отже, існує нагальна потреба дослідження залежності молоді від алкоголю в сучасному українському суспільстві. Особливої актуальності ця проблема набуває у студентському середовищі, позаяк саме це середовище складає інтелектуальний потенціал нації.

Об'єкт дослідження – студентська молодь вищих навчальних закладів міста Києва.

Предмет дослідження – психологічні якості студентів, залежних від алкоголю.

Мета дослідження: виявлення міри залежності студентської молоді від алкоголю.

Основна частина. Експериментальним дослідження була охоплена вибірка в 420 студентів ряду вищих навчальних закладів м. Києва, зокрема Київського національного університету ім. Т.Г.Шевченка – 80 чол., Київського національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова – 80 чол., Київського національного торговельно-економічного університету – 80 чол., Національного технічного університету “Київський політехнічний інститут” – 100 чол., Київського національного економічного університету – 80 чол. Серед них: 210 дівчат і 210 юнаків.

Студентам були запропоновані:

- авторський опитувальник на визначення особливостей алкоголізації молоді у студентському середовищі;
- Мічиганський тест на алкогольну залежність.

Авторський опитувальник складається з наступних питань:

1. Я вживаю алкоголь:
 - а) рідше ніж раз на місяць;
 - б) раз на місяць;
 - в) раз на тиждень;
 - г) щодня.
2. Я вживаю міцні алкогольні напої
 - а) рідше ніж раз на місяць;
 - б) раз на місяць;
 - в) раз на тиждень;
 - г) щодня.
3. Я вживаю слабоалкогольні напої:
 - а) рідше ніж раз на місяць;
 - б) раз на місяць;
 - в) раз на тиждень;
 - г) щодня.
4. Останній раз я вживав алкоголь:
 - а) більше ніж місяць тому;
 - б) місяць тому;
 - в) тиждень тому;
 - г) кілька днів тому;
 - д) учора.
5. Коли я вживаю алкоголь:
 - а) можу зупинитися у будь-який момент;
 - б) хочу зупинитися, але не завжди можу;

- в) не хочу зупинятися;
 - г) не хочу і не можу зупинитися.
6. При вживанні алкоголю у мене були випадки ситуативної амнезії:
- а) ні, ніколи не було;
 - б) було лише один раз;
 - в) було декілька разів;
 - г) відбувається майже щоразу, коли вживаю міцні алкогольні напої.
7. В стані алкогольного сп'яніння я чув голоси, або бачив щось особливе:
- а) ні, такого не було;
 - б) було лише один раз;
 - в) було декілька разів;
 - г) подібне відбувається майже завжди.

Аналіз результатів дослідження показав, що серед студентської молоді 3 % (14 чоловік) страждають на яскраво виражену алкогольну залежність. Серед них не було жодної дівчини. Всі 14 юнаків переживали хоча б раз у житті галюцигенні стани, і по декілька разів опинялися у ситуаціях, коли не могли згадати події, що супроводжували вживання алкоголю.

Загальні результати даного дослідження подані у табл.1. та діаграмі 1.

Таблиця 1

Загальні результати алкоголізації студентського середовища

Міра вживання алкоголю	осіб	%
не вживають алкоголю	20	5%
вживають в компанії	336	68%
часте та інтенсивне вживання	60	24%
алкоголізм	14	3%

В ході дослідження було виявлено, що до третьої групи (“часте та інтенсивне вживання алкоголю”) не потрапили молоді люди, які щодня вживають слабоалкогольні напої, зокрема пиво. Дослідження за допомогою авторського опитувальника показало, що до такої категорії студентської молоді можна зарахувати 62 відсотки студентів, причому: якщо за Мічеганським тестом до третьої категорії не потрапила жодна дівчина, то за нашим опитувальником до цієї категорії потрапляють 12% дівчат.

Подібні результати, в першу чергу, свідчать про те, що молодь не вважає небезпечним щоденне вживання слабоалкогольних напоїв і використовує їх на кшталт “соку” чи “солодкого напою”.

загальна вибірка, чол.

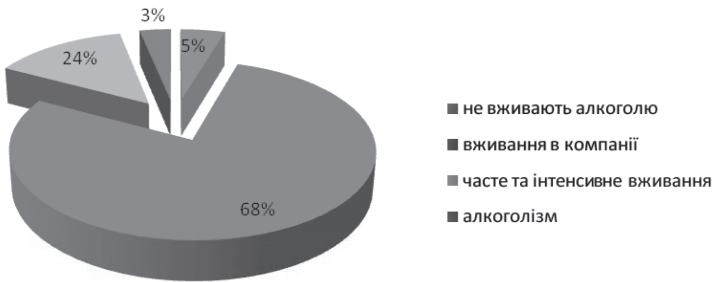


Рис. 1. Показники загальної алкоголізації студентської молоді м.Києва

На основі емпіричного дослідження була виділена вибірка із 12 студентів-добровольців з інтенсивним вживанням алкоголю. Подальше дослідження цієї вибірки відбувалося за методиками: діагностики рівня взаємостосунків суб'єкта в різних вагомих для нього групах, методика оцінки особистісних прийняттів за Дж.Пауллом, методика визначення "Суб'єктивного прояву особистості".

Прийняття особистістю себе в своїй неповторності є однією з найголовніших умов повноти життя й підтвердження цього ми знаходимо в роботах О.Ф.Бондаренка, О.П.Колісника, Д.Пауелла та ін. У даному випадку вступає в дію механізм, покладений в основу християнського постулату: "Возлюби ближнього як самого себе", тобто будь-яка особистість не може ставитися до інших краще, ніж ставиться до самої себе. Дію зазначеного механізму досить легко прослідкувати за захисною реакцією проекції, за такими її крайніми проявами, як "зелений виноград" та "милий співрозмовник." Розроблена А.А.Ухтомським теорія домінант дозволила пояснити ефект "двійника", висвітлити глибинні механізми проекції та її наслідки [75]. Для прогнозування загальних тенденцій у проєктивних реакціях та вчинках молоді необхідно володіти інформацією щодо характеристик особливостей її внутрішнього сприймання.

За допомогою Тесту "Суб'єктивного прояву" вдалося визначити оцінку власного "Я" студентів експериментальної вибірки та міру особистісної критичності. Лише 9% респондентів, залежних від алкоголю, при оцінці власного "Я" мали об'єктивно-позитивне сприймання. Натомість 25% зазначають неприйняття власного образу, а 66% далекі від самокритики.

Вивчення особливостей сприймання особистості студента відбувалося за методикою та моделлю “Повноти життя” відомого американського психолога Джона Пауелла [8]. На його думку, повнота життя є похідною від наступних складових людського сприймання: сприйняття себе, сприйняття людей, сприйняття життя, сприйняття природи та сприйняття Бога.

Життя як категорія власного буття для переважної більшості залежених студентів, має нейтрально-негативний характер. Практично всі молоді люди майже не усвідомлюють його важливість для себе, хоча і вважають закоротким. У загальній характеристиці молоді воно виступає не як захоплююче переживання, а в яка суцільна боротьба. Де сама боротьба в реальності сприймається як гіпотетичний феномен, а воля та зусилля в реальних подіях відступають на другий план. Середній показник за даною категорією повноти життя склав 1,8 (при 2,0 – нейтральній характеристиці).

Крім того, методика за Дж. Пауеллем виявила, що в експериментальному молодіжному середовищі простежується наявність недовірливих мотивів у суб’єкт-суб’єктному спілкуванні. Показники свідчать про наявність нейтрального ставлення молоді до людей (1,9 із проміжку [0,4], проте довіра до останніх має опосередковано-негативний характер (1,47). Причому, в своїх характеристиках інша людина виступає як достатньо безчесна (1,12), ненадійна (1,56), невдячна (1,76), фальшива (1,6) особа. Такі поняття як любов, готовність допомогти, душевна теплота мають нейтральні оціночні показники серед студентів і ледь наближаються до 2,00. Брак довіри до ближнього формує тенденцію недовіри до партнера у подружньому житті, тому ймовірність на майбутнє створення гармонійної родини набуває статусу ілюзорності.

Отримані нами результати дослідження за допомогою методики “Розвитку взаємостосунків особистості у вагомих для неї групах” підтвердили опосередковано-негативну тенденцію в залеженню від алкоголю молодіжному середовищі щодо сприймання інших (-0,25 із проміжку [-4, 4]).

У контексті нашого дослідження ми прагнули ознайомитися хоча б у загальних рисах із наявними взаємостосунками студентів із друзями. Особливості юнацького віку дають нам змогу припускати, що до категорії друзів зараховуються не тільки приятелі, але й більш близькі представники протилежної статі, а також, можливо, сексуальні партнери. Наше припущення цілком підтвердилося далі в ході обговорення даного питання у групі формуючого експерименту.

Ми змогли виявити загальні тенденції, що спостерігаються у розвитку взаємостосунків студентської молоді із близькими

однолітками. А саме: орієнтація респондентів на комунікацію (1,35 із [-4, 4]), прагнення до емоційного вдовolenня (1,50) та наявність слабких проявів вольової сфери (0,6).

Натомість тенденція до глибинного пізнання людей, із якими молодь спілкується та яким довіряє, не яскраво виражена. У стосунках залежно від алкоголю молоді домінує “принцип задоволення”.

Наші дослідження показали, що в тій чи іншій мірі всі студенти експериментальної вибірки поважають батьківську думку. Проте ми намагалися дослідити мотиви прийняття батьківського світогляду респондентами. І виявилось, що у 25% юнаків домінує почуття страху перед батьками, і лише у 15% цей компонент взаємостосунків відсутній. Ці дані свідчать про наявність у батьківських родинах негарздів, про певне викривлення простору “суб’єкт-батьки” та про пригнічення до певної міри особистості дітей у більшості родин респондентів.

Батьківська родина є вагомим соціально-психологічним утворенням для людини. Її важливість для респондентів підтверджують і результати наших досліджень. Загальний показник особистісного ставлення студентів до батьківської родини складає в середньому – 1,49 (із проміжку “-4 – 4”). Отримані в ході дослідження дані свідчать про наявність позитивної комунікації у респондентів із батьками та про наявність певної емоційної підтримки з боку останніх. Проте, за умов виникнення конфліктних ситуацій здатність респондентів до позитивного приймання почуттів, мотивів та настроїв батьків знижується до -1,36 одиниці. Показник здатності опитуваних до поступок у системі “Суб’єкт – Батьки” є найвищим серед всіх запропонованих вагомих соціальних груп і складає 1,61.

Загальний аналіз отриманих даних виявив, що лише 6 % респондентів мають високий рівень прийняття батьків у їх особистісній неповторності, 69% – середній і лише 25 % – низький. Вдячність, повагу та любов до своїх батьків при збереженні особистісної орієнтації на власний світогляд мають 25% студентів, ще для 25% дані характеристики носять опосередкований прояв і для 50% низький (часто-густо неадекватний характер).

З опису ідеальних образів матері, батька можна виявити найвагоміші індивідуальні характеристики рідних в аспекті значимості їх для суб’єкта. Ідеальна мати для більшості респондентів – це добра, чуйна, ніжна, щира жінка. 2 студенти дали низьку оцінку своїй матері, проте прагнення до об’єктивно-позитивної оцінки простежувалося лише у 15% студентів, а ще 50%, хоча і

дали високу оцінку своїм рідним, проявили надмірну критичність до їх недоліків, що свідчить про наявність психологічної відстані в родині, втрату єдності та до певної міри довіри. Для 35% студентів образ матері далекий від дійсного і достатньо ідеалізований. Подібний факт має як позитивні, так і негативні наслідки.

Позитивним в ідеалізації є наявність тепла та гармонії в системах “мати-дитина” та “батько-дитина”; негативним – неприйняття та непомічання реальних батьків за ідеалізованими образами, непомічання живих, неповторних, прекрасних людей, людей зі своїми радощами і бідами, власними цнотами та недоліками. Останнє, у свою чергу, може у подальшому проявитися у неспроможності респондентів до переорієнтації свого сприймання з батьківської родини на власну, новостворену сім’ю.

Навідміну від матері, образ батька має більш виражений негативний характер. 56% залежних від алкоголю студентів (при низькому показнику критичності особистісного ставлення) дали низьку оцінку батьківському образу, що свідчить про наявність серйозних родинних проблем (особливо в контексті “чоловік-дружина”, що потягнуло за собою зміни і в системі “дитина –батько”). 25% респондентів хоча і дали низьку оцінку батькові, проте були занадто критичними, що свідчить про наявність проблеми в психологічному полі “батько-дитина”. Позитивна оцінка при надмірній критиці (6%) висвітлює існуючу недовіру до батьківського досвіду та до батьківської думки. Лише 15% студентів дають позитивно-об’єктивну оцінку рідній людині. Подібні дані свідчать про те, що у більшості студентів не існує поважного ставлення до батька, як до носія певної статі та статево-рольової поведінки, як до особистості.

Практика свідчить, що прагнення особистості самотужки вирватися з кола власних страхів призводить до посилення в неї невротичних станів. А це, у свою чергу, негативно впливає на атмосферу в родині і може призвести до розпаду сім’ї.

Подібні негативні тенденції можуть спостерігатися не тільки при домінації агресивного подавлення особистості з боку старшого покоління, але й при надмірній позитивній орієнтації дітей на батьків. Гіпертрофована батьківська оцінка деформує мотивацію досягнення успіху у нащадка і сприяє розвитку інфантильності в останнього [3; 4; 5; 7]. Наше дослідження показало, що 25% студентів намагаються перекласти на старше покоління вирішення власних проблем. Під усвідомленим ними мотивом “безперечного прийняття батьківського досвіду” легко простежити дію неусвідомленого мотиву, породженого страхом перед особистісним вчинком та відповідальністю за цей вчинок.

Нааявність від'ємного середнього показника за шкалою особистісних акцентуацій молоді (-0,7 при нейтральному 0,00), що був отриманий нами за методикою "Діагностування рівня взаємостосунків суб'єкта в різних вагомих для нього групах", свідчить про неприйняття більшістю іншої неповторної особистості у її природному вигляді. Тобто, свідчить про негнучкість сприймання у респондентів. Практика та наукові дослідження показують, що наявність подібних акцентуацій в індивіда призводить до пошуку ним джерел будь-якого особистого неприйняття в зовнішніх факторах та подразниках. Відсутність у людини пошуку причини в собі провокує одностороннє бичування недоліків інших і виключає її власний саморозвиток та вдосконалення. Відображення даної проблеми знайшло місце в роботах О.Ф.Бондаренка, Т.В.Буленко, Г.С.Васильченка, Л.М.Гридковець, В.Франкла, А.А.Ухтомського та ін.

Отже, підсумовуючи, можемо сказати, що для студентів із залежністю від алкоголю характерними є такі ознаки: неприйняття себе, негативне ставлення до життя, недовіра до людей, низький рівень прийняття батьків, деформація родинних стосунків.

Результати констатувального експерименту показали важливість даної теми і необхідність подальших, більш ґрунтовних досліджень в даній галузі. У першу чергу, необхідно дослідити кореляційні зв'язки між особистісними деформаціями в залежних від алкоголю студентів, виявити ідентифікаційні показники алкогولهзалежних серед молоді різних соціальних груп.

Список використаних джерел

1. Билибин Д. П. Патологическая физиология алкогольной болезни и наркомании: учебное пособие / Д.П.Билибин, В.Е.Дворников. – М.: УДН, 1991. – 104 с.
2. Волошин П. В. Стан наркологічного здоров'я населення України та діяльність наркологічної служби у 2002 році / П.В.Волошин, І.В.Лінський, А.І.Мінко, Н.П.Волошина, К.Д.Гапонов// Український вісник психоневрології. – 2003. – Т. 11, вип. 2. – С. 5–6.
3. Иванец Н. Н. О значении личностных особенностей для клиники и лечения алкоголизма /Н.Н.Иванец, А.Л.Игонин// Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1977. – Т. 77, вып. 2. – С. 237–239.
4. Лисицын Ю. П. Алкоголизм. Медико-социальные аспекты / Ю.П.Лисицын, Г.И.Сидоров. – М.: Медицина, 1990. – 528 с.
5. Минко А. И. Алкоголизм – междисциплинарная проблема (выявление, лечение, реабилитация, профилактика) /А.И.Мин-

- ко // Український вісник психоневрології. – 2001. – Т. 9, вип. 4. – С. 6–7.
6. Методологія, теорія та практика соціального аналізу сучасного суспільства. – Випуск № 15. – С. 270. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2009_15/Kosul.pdf
 7. Олейник А. В. и др. Значение личностных и социально-психологических факторов в развитии хронического алкоголизма // Врачебное дело. – 1989. – № 8. – С. 101–103.
 8. Пауэлл Дж. Полнота человеческой жизни /Пер. с англ. Л.И.Василенко.– М.: Общественный православный университет, основанный протоиереем Александром Менем, 1993. – 124 с.
 9. Сосин И. К. Наркология: монография /И.К.Сосин, Ю.Ф.Чуев. – Харьков: Коллегиум, 2005. – 800 с.
 10. Brust J. G. Neurological complications of drug and alcohol abuse // Neurol. Clin. – 1993. – Vol. 11, № 3. – P. 16–18.

Article is devoted to actual problems of society, namely young people according to the most vulnerable of the population from alcohol. Of particular relevance, this problem is in the student environment, since it is this environment is the nation's intellectual potential. The article presented results on the level alcoholisation young students of leading universities in Kyiv. Analyzed differential susceptibility to alcohol indices in girls and boys. In the experimental sample using the battery of techniques explored relationships dependent on the level of alcohol young people in various important for her group, assessment of personal attitudes, subjective manifestations of personality.

Keywords: students, alcohol dependence, alcohol dependence, alcoholisation, relationships, parental family.

Отримано: 4.02.2012 р.

Життєвий вибір як творче самоздійснення особистості

Статтю присвячено дослідженню проблем життєвого вибору як творчого самоздійснення особистості. Акцентовано увагу на тому, що аналіз життєвого шляху людини як послідовності життєвих подій, її виборів і рішень даватиме повне уявлення про спрямованість внутрішнього світу особистості, еволюцію її ціннісних орієнтацій. Зазначено, що життєвий вибір є механізмом кардинальної трансформації життєвих смислів, джерелом особистісних трансформацій, процесом розгортання життєвих задумів та структурування відповідно до них власних перспектив.

Ключові слова: життєвий вибір, життєві смисли, самоздійснення особистості, ціннісні орієнтації.

Статья посвящена исследованию проблем жизненного выбора как творческого самоосуществления личности. Акцентировано внимание на том, что анализ жизненного пути человека как последовательности жизненных событий, его выборов и решений будет давать полное представление о направленности внутреннего мира личности, эволюцию её ценностных ориентаций. Отмечено, что жизненный выбор является механизмом кардинальной трансформации жизненных смыслов, источником личностных трансформаций, процессом развертывания жизненных проектов и в соответствии с ними структуризации собственных перспектив.

Ключевые слова: жизненный выбор, жизненные смыслы, самоосуществление личности, ценностные ориентации.

Актуальність проблеми визначається радикальними змінами, що відбуваються як у житті суспільства загалом, так і в житті окремих його суб'єктів. Зміни в економічній, політичній, духовній та інших сферах породжують нові життєві ситуації, досвід розв'язання яких у людини відсутній. Внаслідок цього особливого значення набуває те, який вибір зробить людина, оскільки саме від нього залежить вектор і характер її подальшого розвитку. Ефективний вибір сприяє, а неефективний – ускладнює досягнення людиною вершин особистісного та професійного росту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що до проблеми вибору зверталися представники різних галузей знань. Зокрема, в сучасній філософії зроблено спроби осмислити сутність вибору, його свободу, діалектику можливості та реальності при

здійсненні вибору (Б.Є. Бродський, Г.Є. Васильєв, Б.М. Кедров, В.І. Корнієнко та ін.); в етиці розглядають переважно моральний вибір, його моральні аспекти, моральний конфлікт як апогей вибору та відповідальність за вибір (С.Ф. Анісімов, Р.Г. Апресян, Є.Л. Дубко та ін.). В екзистенційній філософії і психології (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Камю та ін.), в гуманістичному (А. Маслоу та ін.) і феноменологічному (К. Роджерс та ін.) напрямках психології вибір визначається лише власне суб'єктом вибору, тобто людиною, яка, здійснюючи вибір, є архітектором власного життя, визначає вектор свого розвитку і самоактуалізується, будучи відповідальною за свій вибір. У когнітивній психології (К. Левін, Л. Фестінгер та ін.), символічному інтеракціонізмі (Дж. Мід, Р. Харре та ін.), диспозиційному (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Г. Оллпорт та ін.) і соціально-біхевіористичному (А. Бандура та ін.) напрямках психології, акмеології (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.А. Деркач та ін.) і діяльнісному психологічних підходах (А.В. Брушлинський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.) вибір людини обумовлюється відповідно суб'єктивними й об'єктивними факторами, зовнішньою і внутрішньою ситуаціями, психічними особливостями особистості, зовнішніми обставинами, досвідом, ціннісними орієнтаціями людини.

В сучасній вітчизняній психології також представлено окремі ґрунтовні теоретико-експериментальні і прикладні дослідження, змістовні публікації у періодиці, монографії, пов'язані з розглядуваною проблемою (Я.В. Васильєв, З.С. Карпенко, Т.М. Титаренко та ін.).

Проте, незважаючи на поліаспектність вивчення означеного феномена, досі залишається відкритим питання про те, які суб'єктивні характеристики впливають на життєвий вибір людини, як вони взаємодіють, чи є серед них домінанти, і які їх взаємодіювання тощо.

Мета статті полягає в дослідженні проблем життєвого вибору як важливого етапу самоздійснення особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибір, як атрибут життєдіяльності людини, є надзвичайно складним і поліаспектним психологічним феноменом. Упродовж життя людина здійснює низку актів найрізноманітнішого вибору в різних сферах і на різних рівнях: психологічному, етичному, соціальному тощо. Вибір людини має як рушійні та спрямовуючі сили, так і регулятивні можливості.

В певному сенсі дії людини – це акти її вибору, різні за змістом, спрямованістю, способом реалізації, з якими пов'язане її життя. Отже, вибір є універсальним феноменом людського буття, його

перманентною характеристикою, провідною сутнісною властивістю людини.

У сучасній науковій літературі однозначного визначення поняття “вибір” не існує. Філософи, психологи, етики, соціологи його визначають по-різному, що, мабуть, пов’язано як з різними рівнями дослідження людини і, відповідно, її вибору, так і з тим, що види останнього поліаспектні за різними ознаками: спрямованістю їх змісту, галузі прояву, ступенем інтенсивності творчих зусиль суб’єкта, значущістю.

Так, філософи [4] визначають вибір як формування послідовності дій задля досягнення певної мети на основі діалектики можливості та реальності й конкретної інформації про виборну ситуацію, що забезпечує свободу вибору. Специфічно людський вибір – це вибір з низки можливих вчинків того, який буде перетворено в дійсний вчинок. Іншими словами, зробити вибір – означає, вирішити, яку з об’єктивно існуючих можливостей буде перетворено в дійсність.

В етиці вибір людини визначається в моральному аспекті. Моральний вибір – акт моральної діяльності, пошуків особистості, що виражається у свідомій перевазі певної системи цінностей, лінії поведінки чи конкретного варіанта вчинку, коли людина самостійно повинна прийняти моральне рішення і забезпечити його реалізацію [9, с. 49-50].

У психології займаються в основному дослідженням закономірностей і механізмів психічної діяльності безвідносно до проблем моральної свідомості та морального вибору.

У психологічних дослідженнях робиться акцент на вивченні вибору людини в контексті проблеми самовизначення, самореалізації особистості (Л.С. Кравченко та ін.). Йдеться про життєві вибори, в основі яких лежать, як правило, основні світоглядні принципи, що визначають життєву стратегію суб’єкта.

Життєвий вибір розуміють як зразок реальної поведінки, в якому віддзеркалюється світогляд, тобто орієнтація особистості на прийняті нею соціально значущі, “базові” цінності. Іншими словами, життєві вибори розглядаються як варіанти реалізації ціннісних орієнтацій особистості.

Ціннісний аспект вибору людини є особливо значущим, оскільки, за М. Вебером, кожний людський акт постає осмисленим лише у співвіднесенні з цінностями, у світлі яких актуалізуються і норми поведінки, і індивідуальні цілі людей. Із форм існування цінностей [6, с. 442] для психології найбільш відповідною є соціальні цінності, що входять у психологічну структуру особис-

тості як особистісні цінності, і є одним із джерел мотивації її поведінки. Для особистісних цінностей характерні ієрархічність, високий рівень усвідомленості, що проявляється у вигляді ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації розглядають як сукупність важливих якостей внутрішньої структури особистості, що є для неї особливо значущими, і утворюють певну основу свідомості і поведінки останньої та безпосередньо впливають на її вибір.

Можливість особистості робити життєві вибори передбачає наявність у її психіці певної структури, на підґрунті якої цей вибір здійснюється. Такою структурою, за Р. Меєм, є інтенційність, завдяки якій ми поступово усвідомлюємо набутий досвід й адекватно уявляємо своє майбутнє. Іntenційність постулюється як функціональне ядро особистості, що бере участь у всіх її життєвих виборах (Ш. Бюлер).

Життєвий вибір, на нашу думку, актуалізується у біфуркаційних точках життєвого шляху, тобто у точках переходу суб'єкта вибору з одного стану, положення в якісно новий. Атрибутом чи, точніше, сутністю такого перехідного моменту в житті людини є процес вибору.

В аспекті життєвого шляху людини (її біографії) як історії формування і розвитку особистості в певному суспільстві життєвий вибір визначається як переломний момент. Саме аналіз життєвого шляху людини як послідовність життєвих подій, її виборів і рішень може дати повне уявлення про спрямованість внутрішнього світу особистості, еволюцію її ціннісних орієнтацій. Жодну життєву подію не можна зрозуміти без співвіднесення її з хронологічним віком індивіда на момент здійснення цієї події, соціальною приналежністю, історичною епохою, календарною датою події й особистісним смислом останньої для суб'єкта [8].

Поняття життєвого вибору належить до проблеми життєвого шляху і може використовуватися задля вивчення й опису життєвого шляху особистості з позицій загальної психології. Підхід до життєвого шляху з боку життєвого вибору дає можливість уявити життя людини не лише через послідовність низки подій, але і як результат власної активності особистості. Здійснюючи життєві вибори, людина виступає як автор, творець свого життєвого шляху, суб'єкт життєдіяльності.

На думку Л.С. Кравченко [3], життєвий вибір – це переломний момент на життєвому шляху, який має свою структуру і внутрішні тенденції, що свідчать про спрямованість особистості, способи її взаємодії зі світом і рівень розвитку.

У всіх сферах життя людина стоїть перед проблемою вибору: ідеалів, професії, місця роботи та проживання, форм спілкування і

його кола, проведення дозвілля, супутника життя тощо. Здійснюючи вибір, людина всебічно аналізує все, що відбувається у ході вирішення своїх життєвих проблем. Таким чином, головна функція даного вибору – життєтворчість, що формує особистість.

У другій половині ХХ століття в межах психологічної науки виокремилася самостійна галузь знання – психологія життя особистості, що ґрунтується на парадигмі життєтворчості. За такого підходу особистість розглядається як суб'єкт життєтворчості, який творчо розробляє і здійснює свій особистий життєвий проект, а також відповідає за власну долю.

Психологія життя характеризується трьома завданнями: досліджує першооснову індивідуального існування людини як прояву її соціального буття; розкриває психологічні механізми індивідуального життєздійснення; вивчає шляхи досягнення повноти й цілісності індивідуального буття, умови набуття особистісного статусу суб'єкта життєтворчості [5, с. 5].

Життєтворчість проявляється у найрізноманітніших аспектах психічного життя – діяльності (К. Абульханова-Славська та ін.), дії (В. Зінченко та ін.), мисленні (О. Тихомиров та ін.), мотивації (Л. Божович та ін.), активності (В. Петровський та ін.), цілеутворенні (К. Абульханова-Славська та ін.) [10].

Життєтворчість – це духовно-практична діяльність особистості, спрямована на проектування, планування, програмування і творче здійснення нею свого індивідуального життя. Особистість у цьому процесі постає розвиненою індивідуальністю, суб'єктом індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості є її власне життя [5, с. 7].

Здібності, які стосуються життєтворчості, передбачають здатність людини орієнтуватися у життєвих ситуаціях, реалістично їх оцінювати, робити вибір, що забезпечує успіх; обирати найдосконаліші способи розв'язання певних життєвих завдань; уміння “прораховувати” наслідки рішень і дій у ситуаціях підвищеного ризику; будувати свої стосунки з іншими людьми; “виходити” зі стану психічного напруження, стресу тощо.

Життєвий вибір – це зважене, свідоме рішення, яке визначає головну стратегію життєздійснення; довільний акт, що на певному етапі життєвого шляху формує напрямок подальшого розвитку. Власне в акті вибору експлікується, виявляється суб'єктність як така. Якщо людина уникає вибору, не робить його вчасно, вона потрапляє у кризову життєву ситуацію, яка все одно примушує її опинитися перед цим самим вибором, але вже у максимально загостреній, екстремальній формі [11, с. 22].

За Дж. Келлі, людина обирає для себе ту альтернативу, яка, на її думку, сприятиме розширенню та більшій визначеності її світу. Вибір має відношення передусім до людських дій, а не до зовнішніх подій життя, тому людина може впливати на події лише через зміни самої себе, через перетворення своїх конструктів.

Ситуацію життєвого вибору можна розглядати як ситуацію зустрічі, про яку не завжди можна сказати, чи є вона бажаною, корисною, значущою. Кожний вибір є спробою ризикувати, експериментувати із собою та власним життям, спробою посправжньому творити свій новий життєвий світ.

Вибір обмежує і, обмежуючи, спрямовує. Спрямовуючи активність особистості, вибір її мотивує, тобто енергетично забезпечує (або за певних умов не забезпечує) подальші світоперетворення [11, с. 22].

Екзистенційний підхід тлумачить творче самоздійснення як вільний вибір, постійне розв'язання проблемних ситуацій.

В екзистенціалізмі вибір має особливу значущість задля визначення людської сутності. Так, М. Хайдеггер вважає, що вибір обумовлений для людини необхідністю постати перед обличчям Ніщо, як останньою можливістю свого буття – смертю. Актом вибору перед обличчям Ніщо людина виявляє і для себе, і для світу, що їй “каже” в цей момент буття. Хайдеггер зосереджується на індивідуальному началі в бутті людини – особистісному виборі, відповідальності, пошуках власного Я, ставлячи при цьому екзистенцію у зв'язок зі світом загалом.

Погоджуючись з Хайдеггером у тому, що усякий вибір є справою бажання людини і завжди виправданий, Ж.-П. Сартр розходиться з ним у питанні про людську природу чи сутність, наявність якої він заперечує. На його переконання, людське існування цілком визначається “тотальним вибором” – людина творить себе сама, немає ніяких наперед заданих цінностей. Одночасно, на рівні свого психологічного “Я” вона не вільна, а позбавлена можливості вибору, більше того – її обирають, нею маніпулюють.

На думку Сартра, людина постійно буде сама себе аж до дрібниць, їй нічого не дано, і вона повинна сама постійно вбудовувати свою фактичність у власний універсум. Людина постійно здійснює “суверенний вибір” у своїх вчинках і загалом у поведінкових актах.

А. Камю, на відміну від Ж.-П. Сартра, стверджує незмінність людської природи, з постійно їй властивими моральними цінностями. Він каже, що життя не є “постійний вибір”, але, водночас, “неможливо уявити життя, позбавлене усякого вибору” [2, с. 124].

Камю виходить з розуміння проблеми вибору як проблеми пошуку сенсу життя.

Екзистенційний вибір не універсальний, не присутній постійно як фактор людського буття. Він дозволяє людині одночасно зроби́ти свій вибір (стати людиною чи не стати, жити чи не жити, жити чи існувати). Але задля того, щоб “бути” чи “не бути” людиною одного акту самоздійснення чи самозаперечення “тут і тепер” недостатньо, оскільки потрібно зуміти залишатися людиною упродовж відведеного часу. У цьому контексті М. Мамардашвілі зазначав, що людині в житті необхідно постійно здійснювати зусилля волі задля того, щоб залишатися у “вертикальному положенні”, не втратити людську гідність, що є прерогативою життєвого вибору людини загалом, всіх його видів, як атрибутів життєдіяльності людини.

Отже, самостійність – найважливіша характеристика екзистенційного вибору. Здатність спиратися на себе є однією з необхідних умов справжнього спілкування і співпраці. Якщо її немає, то замість справжнього спілкування виникають різні форми взаємної маніпуляції [11, с. 22].

Визнання значущості вибору та його обумовленості людиною характерно для гуманістичного й феноменологічного напрямів у психології, де зазначається, що кожна людина є головним архітектором своєї поведінки і життєвого досвіду; люди – мислячі істоти, такі, що переживають, вирішують і вільно обирають свої дії. Основною моделлю цих напрямків є відповідальна людина, яка вільно здійснює вибір серед представлених можливостей [12, с. 483].

А. Маслоу стверджував, що, якщо уявляти життя як процес виборів, то самоактуалізація означає – в кожному виборі вирішувати на користь зростання. Людям часто доводиться обирати між власним зростанням і безпекою, прогресом і регресом. Кожен вибір має позитивні і негативні аспекти. “Не можна мудро обирати життя, – зауважував Маслоу, – якщо ти не смієш прислуховуватися до себе, власної самості, в кожен момент життя” [12, с. 382]. Здатність “кращого життєвого вибору” розвивається, коли людина вчиться вірити своїм судженням й інстинктам і діяти згідно з ними. А. Маслоу припускав, що це веде до кращих виборів того, що конституційно правильно для кожного індивідуума – виборів як в окремих сферах життя, так і складних життєвих проблемах.

На думку К. Роджерса, вибір людини визначає, в якому напрямку буде здійснюватися розвиток особистості. Іншими словами, люди здатні робити вільний вибір і бути активними у формуванні свого життя [12, с. 551-552]. В контексті клієнт-

центрованої терапії К. Роджерс включає вибір у структуру інсайту і розглядає конструктивний вибір, особливо той його етап, який він називав “творчою волею”. Роджерс стверджував, що такий вибір “в основному полягає у виборі між цілями, одна з яких дає негайне, але тимчасове задоволення, а інша передбачає задоволення постійне, але з відстрочкою” [7, с. 233]. При цьому Роджерс наполягає на тому, що вибір повинна здійснювати сама людина, “завдяки чому вона суттєво підвищує імовірність того, що рішення буде конструктивним і потягне за собою низку позитивних дій, які застосовуватимуться для реалізації конструктивного вибору” [7, с. 234].

Очевидно, що представники екзистенційної філософії, гуманістичної і феноменологічної психології пов’язують здійснення вибору з власне суб’єктом.

У більшості випадків, за Л.С. Кравченко [3], життєвий вибір містить моральний аспект і може постати як вибір моральний, проте не зводить його до останнього. Цілком імовірно, що аналіз можливостей, альтернатив і переваг здійснюватиметься без урахування морального аспекту вибору. Відтак, моральний вибір є певним зрізом життєвого, має свою специфіку і не збігається за об’ємом з останнім.

Провідним для нашого дослідження є акмеологічний підхід (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, В.Г. Зазикін та ін.). Акмеологія розглядає закономірності, умови і фактори, що забезпечують вищі рівні досягнення в певній галузі діяльності при максимальній орієнтації на типологічну своєрідність особистості в процесі її росту. При цьому саме від ефективності вибору, що є результатом оцінки особистістю об’єктивних і своїх можливостей, потреб і здібностей, знання найоптимальніших і адекватних способів самореалізації, залежить посилення суб’єктивного статусу зростаючої особистості.

З позиції акмеології вибір людини розглядається як шлях реалізації свого “Я” (концепція персоналізації В.А. Петровського, теорія активного відображення особистістю довкілля К.О. Абульханової-Славської та ін.). Зокрема, стверджується, що питання узгодженості, співрозмірності суб’єктивних і об’єктивних факторів діяльності вирішуються не поза людиною, а саме за допомогою особливої її активності. Вона мобілізує активність у необхідних, а не будь-яких формах, у потрібний, а не зручний час тощо і водночас діє за власною спонукую, використовує свої здібності, ставить свої цілі. Крім того, вибір принципу дії чи прийняття певного рішення є своєрідним самовизначенням суб’єкта, що змінює співвідношення попередніх і наступних етапів

діяльності і визначає їх психологічний характер. Здійснюючи вибір, суб'єкт з урахуванням своїх індивідуальних особливостей (можливостей і недоліків) узгоджує систему своїх особистісних якостей (почуттів, мотивації, волі) з системою об'єктивних умов і вимог розв'язуваного завдання [1].

Отже, життєвий вибір є механізмом кардинальної трансформації життєвих смислів, джерелом особистісних трансформацій, процесом розгортання життєвих задумів та структурування відповідно до них власних перспектив.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що: 1) життєвий вибір – атрибут всього життєвого шляху людини; 2) життєвий вибір актуалізується у точках біфуркації життєвого шляху людини; 3) життєвий вибір характерний для всіх сфер життєдіяльності людини і є переломним моментом на його життєвому шляху. Крім того, вибір принципу дії чи прийняття певного рішення особистістю є своєрідним її творчим самовизначенням, що змінює співвідношення попередніх і наступних етапів діяльності та визначає їх психологічний характер.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в експериментальному вивченні життєвого вибору особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / А.Камю. – М. : Политиздат, 1991. – 415 с.
3. Кравченко Л.С. Жизненный выбор личности (психологический анализ) : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Людмила Савватъевна Кравченко. – М., 1987. – 276 с.
4. Левин Г.Д. Свобода воли. Современный взгляд / Г.Д. Левин // Вопросы философии. – 2000. – № 6. – С. 71-86.
5. Мистецтво життєтворчості особистості : Наук. – метод. посібник [У 2 ч.] / Ред. рада : В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
6. Психология. Словарь / [ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс. – М. : Изд-во ЭКМО-Пресс, 2000. – 464 с.
8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

9. Словарь по этике / [ред. И.С. Кон]. – М. : Политиздат, 1983. – 445 с.
10. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике её смысловой системы : автореф. дис. на соиск. учёной степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / А.С. Сухоруков. – М., 1997. – 24 с.
11. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

The article is sanctified to research of problems of vital choice as creative self-realization of personality. Attention is accented on that analysis of course of life of man as a sequence of vital events, his elections and decisions will give a complete idea about the orientation of the inner world to personality, evolution of her valued orientations. It is marked that a vital choice is the mechanism of cardinal transformation of vital senses, source of personality transformations, process of development of vital projects and in accordance with them structouration of own prospects.

Keywords: vital choice, vital senses, self-realization of personality, valued orientations.

Отримано: 22.02.2012 р.

УДК 159.923:613.42+316.346.2

В.А.Гупаловська, О.І.Володимирець

Психологічні особливості сексуальності чоловіків: результати емпіричного дослідження

Представлено результати емпіричного дослідження таких особливостей сексуальності чоловіків: сексуальна дозволеність, реалізованість, сексуальне лібідо, сексуальна задоволеність, установки стосовно сексуальності, сексуальні фантазії тощо. Досліджено взаємозв'язки деяких особистісних властивостей та акцентуацій характеру із особливостями сексуальності чоловіків. Здійснено порівняння особливостей ставлення до сексу та сексуальних проявів залежно від сімейного

статусу, наявності дітей, а також проведено порівняння із відповідними показниками у жінок.

Ключові слова: сексуальність, лібідо, сексуальні фантазії, сексуальна задоволеність, сексуальні установки, гендер.

Представлены результаты эмпирического исследования таких особенностей сексуальности мужчин: сексуальная дозволенность, реализованность, сексуальное либидо, сексуальная удовлетворенность, установки относительно сексуальности, сексуальные фантазии и тому подобное. Исследованы взаимосвязи некоторых личностных особенностей и акцентуаций характера с особенностями сексуальности мужчин. Осуществлено сравнение особенностей отношения к сексу и сексуальных проявлений в зависимости от семейного статуса, наличия детей, а также выполнено сравнение с соответствующими показателями у женщин.

Ключевые слова: сексуальность, либидо, сексуальные фантазии, сексуальная удовлетворённость, сексуальные установки, гендер.

Вивчення особливостей сексуальності чоловіка і жінки, їх взаємозв'язків із психологічними властивостями останнім часом входять до найбільш активно обговорюваних наукових тем. У процесі теоретичного аналізу ми виокремили особливості сексуальності чоловіків, які стосуються сексуальних реакцій, їх біологічного та психологічного підґрунтя, особливостей інтерпретації самими чоловіками та жінками. Особливості наявні також у статевої поведінці і базуються вони часто на соціальних та гендерних стереотипах і очікуваннях. Із теоретичних джерел та досліджень відомі особливості сексуальних фантазій чоловіків і жінок та їх змісту. **З метою** вивчення таких особливостей сексуальності чоловіків, як сексуальна дозволеність, реалізованість, сексуальне лібідо, сексуальна задоволеність установок стосовно сексуальності, сексуальних фантазій, досліджено взаємозв'язки особистісних властивостей та акцентуацій характеру із особливостями сексуальності, порівняння особливостей ставлення до сексу та сексуальних проявів залежно від сімейного статусу, віку, наявності дітей тощо ми провели психологічне опитування 165 осіб (78 чоловіків та 87 жінок, використавши такі методики: опитувальник BRSI С.Бем, тест діагностики акцентуацій характеру Леонгарда-Шмішека, фрайбурзький персонологічний опитувальник (FPI), тест для визначення особливостей сексуальності Айзенка-Вільсона, тест виявлення установок стосовно сексуальності [] та опитувальник сексуальних фантазій []).

Дослідження проводилося індивідуально. Кожен досліджуваний отримав тексти опитувальників та бланки для внесення відповідей. Вік досліджуваних чоловіків від 20 до 50 років. 36 осіб

(46%) неодружені, 42 особи (54%) одружені. 47 досліджуваних чоловіків (60%) не мають дітей, 31 (40%) мають власних дітей. За освітою 8 осіб (10%) мають середню освіту, 16 осіб (21%) – середню спеціальну і 54 досліджуваних (69%) – вищу освіту.

Контрольна група – 87 жінок. Вік досліджуваних від 17 до 47 років: 36 жінок (41%) неодружені, 51 жінка (59%) – заміжня. 50 досліджуваних жінок (57%) не мають дітей, 37 (43%) мають власних дітей. За освітою 10 осіб (11%) мають середню освіту, 24 особи (28%) – середню спеціальну і 53 досліджуваних (61%) – вищу.

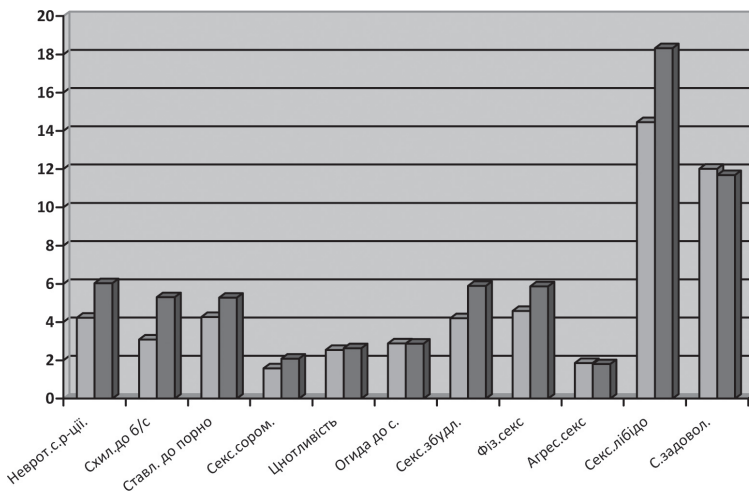


Рис.1. Емпіричні дані за методикою на визначення особливостей сексуальності (Айзенка-Вільсона) в групі чоловіків та жінок

За результатами методики Айзенка-Вільсона, скерованої на визначення особливостей сексуальності, встановлено, що у чоловіків досить вираженими є такі властивості, як реалізованість (8,1 бала – 68% від максимальної кількості), ставлення до порнографії (5,3 – 66%), сексуальна збудливість (5,9 – 66%), сексуальна задоволеність (11,7 – 62%), прийняття фізичного сексу (5,9 – 59%) та дозволеність (7,9 – 56%), сексуальне лібідо (18,3 – 51%); трохи менше виражені властивості за такими шкалами, як невротичні сексуальні реакції (6,0 – 46%), сексуальна маскуліність (22,9 – 46%); найнижчі результати за шкалою схильності до безособового сексу (5,3 – 38%), сексуальної сором'язливості (2,1 – 35%), відрази до сексу (2,9 – 33%), прийняття агресивного

сексу (1,8 – 30%) та цнотливості (2,6 – 29%) (рис.1). Як видно із вищесказаного, опитані чоловіки (за усередненими даними) вважають себе реалізованими і вдоволеними сексуально, сексуально збудливі, володіють доволі вираженим лібідом, позитивно ставляться до чисто фізичного сексу, порнографії та не відчувають особливих перешкод у сексуальних утіхах. Найнижчими є показники цнотливості, відрази до сексу, прийняття агресивного сексу та сором'язливості, що загалом є позитивною тенденцією. Однак, доволі високим є показник сексуальної невротичності.

Отже, як видно з рис. 1, чоловіки загалом за більшістю показників перевершують жінок. Фактично однаковими є показники неприйняття агресивного сексу, відрази до сексу, цнотливості, чоловіки дещо сором'язливіші. Привертає увагу той факт, що чоловіки менше сексуально вдоволені, ніж жінки. Ймовірно, це пов'язано із більшими сексуальними запитами та очікуваннями чоловіків.

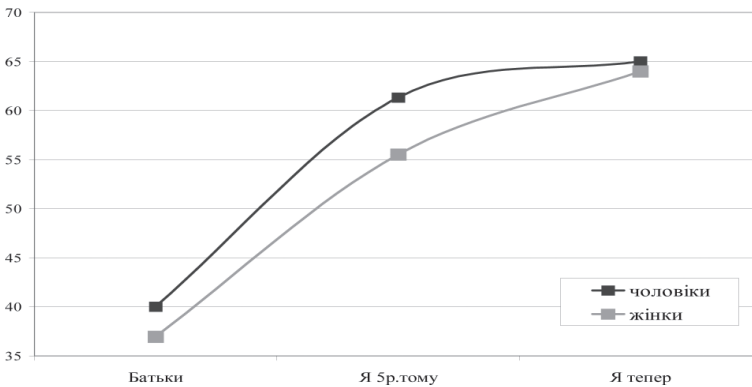


Рис.2. Результати за методикою на визначення установок щодо сексуальності в експериментальній та контрольній групах

Тест виявлення установок щодо сексуальності уможливив виявлення рівня ліберальності та його динаміку. Як видно з графіка (рис.2.), чоловіки мають невеликий рівень вираженості стереотипів у сексуальній сфері, що відображається у показнику ліберальності (65). Порівнюючи себе зараз і 5 років тому, чоловіки виявляють зростання ліберальності (61,3% – 5 років тому і 65 зараз). У жінок ця зміна різкіша (55,5% – 5 років тому і 64% зараз). Оцінки батьків нижчі середнього (і чоловіки і жінки (40% і 36,9% відповідно). Тобто, по-перше, респонденти (і чоловіки, і жінки) переважно

оцінюють погляди своїх батьків стосовно сексуальності як консервативні; по-друге, погляди опитаних досить відмінні від батьківських – лояльніші та розкутіші.

Опитувальник сексуальних фантазій показав, що у чоловіків найменше виражені фантазії про одностатеві стосунки: фантазія про секс з партнером своєї статі (1,11%) і фантазії про розглядання, цілування та дотики до тіла партнера своєї статі (1,42%), фантазії про садистичні чи мазохістичні елементи в сексі (причиняти біль) (1,22%) та фантазії про ексгібіціонізм (хтось спостерігає за мастурбацією) (1,47%).

До найприємніших сексуальних фантазій можна віднести: орально-генітальний сексуальний контакт (3,8%), сексуальні стосунки з симпатичним приємним партнером (3,7%), споглядання оголеного тіла симпатичної людини (3,7%) (див. рис.3).

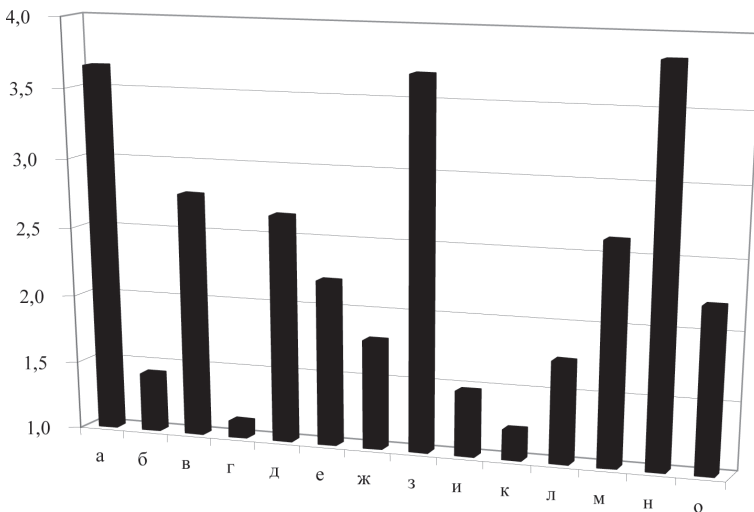


Рис.3. Емпіричні дані за методикою на визначення сексуальних фантазій чоловіків: а – секс з симпатичним партнером; б – дотики до партнера своєї статі; в – спонтанний секс з незнайомцем; г – секс з партнером своєї статі; д – споглядання за парою, яка займається сексом; е – ви примушуєте до сексу; ж – вас примушують до сексу; з – розглядання тіла симпатичної людини; и – за вами спостерігають при мастурбації; к – ви або вам роблять боляче; л – плата за секс; м – ви або вас зв'язують під час сексу; н – орально-генітальний секс; о – груповий секс або оргія

Порівняльний аналіз проводився з використанням критерію t -Ст'юдента на рівні значущості 0,01. Для порівняння в експериментальній групі підставою виступали два показники: сімейний стан та наявність дітей. Також порівнювалися результати чоловіків і жінок.

Порівняння чоловіків, які мають власну сім'ю, і чоловіків, які сім'ї не мають, не виявило відмінностей у прояві сексуальних реакцій, сексуальних фантазіях чи установках щодо сексуальності. Проте встановлено відмінності в акцентуаціях характеру: гіпертимний, емотивний та демонстративний типи більше виражені у чоловіків, які не мають власної сім'ї. Такі результати відображають вплив сімейних стосунків на особливості відчуття себе, способи реагування та поведінку. Наявність сім'ї спонукає до постійної необхідності знаходити компроміси у гострих ситуаціях, поступатися, часто стримувати себе, думати не лише про задоволення своїх потреб, але і потреб близьких (дружини, дітей тощо).

Порівнюючи дані у підгрупах чоловіків, які мають дітей, і чоловіків, які дітей не мають, було встановлено статистично значимі відмінності у маскулінності. Чоловіки, які не мають дітей, маскулітніші (6,37%), ніж чоловіки, які мають власних дітей (5,25%). Це може свідчити про важливість для чоловіків відповідати соціальним стереотипам мужності і про вплив цих стереотипів на сприйняття себе. При наявності власних дітей чоловікові доводиться за ними періодично доглядати, що підвищує рівень чуйності, чутливості до потреб іншої людини, доброти. Розвиток вищевказаних рис та сімейних цінностей корелює із показниками фемінності. Отже, рівень маскулінності у чоловіків, які мають власних дітей, знижується.

Сексуальні реакції у чоловіків, які мають дітей, і чоловіків, які дітей не мають, також відрізняються, зокрема у ставленні до безособового сексу: у чоловіків, які не мають дітей, показник нижчий (4,59%), ніж у чоловіків, які мають дітей (6,34%) (рис.4).

Застрагаючий тип акцентуації характеру більше виражений у чоловіків, які мають дітей (13,69%), ніж у чоловіків, які дітей не мають (11,87%) (рис.5). Це може свідчити про більшу одноманітність життєвих ситуацій одружених чоловіків, насиченість і повторюваність емоційних переживань у зв'язку з необхідністю виховувати дітей, спілкуватися з ними, включатися в їх переживання. Окрім цього, необхідність стримувати негативні емоції, не виплескувати їх безпосередньо в сім'ї, з дітьми. Це також призводить до накопичення афекту.

При порівнянні за T -критерієм Ст'юдента груп чоловіків і жінок, було отримано наступні результати: рівень маскулінності у чоловіків

(15,3%) є значимо вищим, ніж у жінок (12,9%), показники фемінності – навпаки (12,6% і 14,9% відповідно). Такий результат відображає закономірні тенденції в соціумі, коли, не зважаючи на всі впливи, інверсію ролей, чоловіки зберігають, в основному, маскулітні тенденції, а жінки – фемінні. Ці результати дублюються іншими методиками, де є шкали маскулітності-фемінності, і також є статистично значимими: FPI 5,9% і 4,8% відповідно; методика на визначення особливостей сексуальності: 22,9% і 18,99% відповідно.

Застрягаючий тип акцентуації характеру в контрольній групі жінок (10,4%) проявлено нижче, ніж у чоловіків (12,4%). Це відображає менше прагнення до побудови контактів і більшу орієнтацію на діяльність, яка характерна для чоловіків.

За методикою на визначення особливостей сексуальності виявлено значимі відмінності у показниках: невротичні сексуальні реакції, схильність до безособового сексу, ставлення до порнографії, сексуальна збудливість та фізичний секс. Як видно з діаграми (рис.4), кожен із цих показників більше виражений у чоловіків.

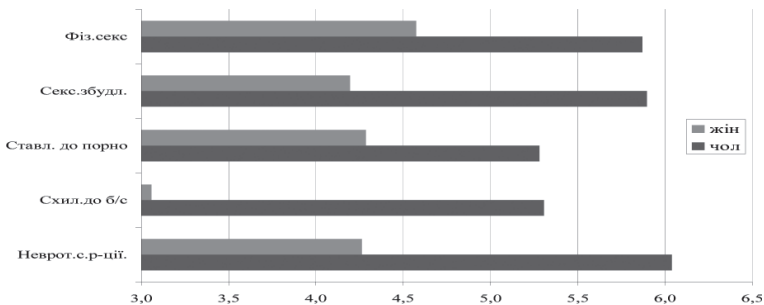


Рис. 4. Результати порівняльного аналізу емпіричних даних: статистично значущі відмінності в сексуальних реакціях між чоловіками і жінками

У чоловіків також більше виражені інтегральні шкали, зокрема сексуальне лібідо (у чоловіків – 22,9%, у жінок – 18,99%). Такі результати свідчать про більшу силу сексуального потягу у чоловіків, схильність до тілесного переживання сексуального контакту без особливих душевних хвилювань, акцент на фізіологічний та естетичний складових сексуального контакту. Переважання рівня невротичних сексуальних реакцій говорить про те, що чоловіки більше стурбовані сексуальною стороною життя, питаннями, які пов'язані з сексом більше, ніж жінки.

Методика на виявлення сексуальних фантазій показує, що чоловіки і жінки відрізняються не лише реальними проявами

сексуальних реакцій, але і у фантазіях про сексуальне життя, при чому, як і згідно аналізу результатів методики Айзенка-Вільсона, прояви фантазії у чоловіків також більше виражені, ніж у жінок (рис.5). Статистично значимі відмінності виявлено в показниках фантазій: “ви примушуєте до сексу” (2,2% чоловіки і 1,4% жінки), “розглядання оголеного тіла симпатичної людини” (3,7% і 2,6% відповідно), “плата за секс проститутці” (1,7% і 0,9% відповідно), “орально-генітальний секс” (3,8% і 2,9% відповідно), “груповий секс або оргія” (2,2% і 1,3% відповідно).

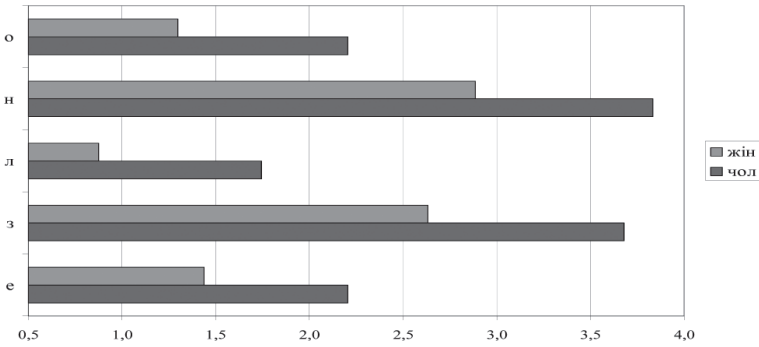


Рис.5. Результати порівняльного аналізу емпіричних даних: відмінності в сексуальних реакціях між чоловіками і жінками: е – ви примушуєте до сексу; з – розглядання тіла симпатичної людини; л – плата за секс; н – орально-генітальний секс; о – груповий секс або оргія

Статистично значимих відмінностей за методикою виявлення сексуальних установок не виявлено.

Кореляційний аналіз проводився з використанням критерію r -Пірсона на рівні значущості 0,01. У групі чоловіків значимі зв'язки особливостей сексуальності з особистісними властивостями є наступними:

- дозволеність – демонстративний тип акцентуації ($r=0,51$);
- реалізованість – врівноваженість ($r=0,45$);
- реалізованість – гіпертимний тип акцентуації ($r=0,42$);
- невротичні сексуальні реакції – емотивний тип акцентуації ($r=0,38$);
- схильність до безособового сексу – товаришківність ($r=-0,68$);
- сексуальна сором'язливість – фемінність ($r=0,40$);
- фізичний секс – маскулітність ($r=0,44$);

- агресивний секс – маскуліність ($r=0,60$);
- сексуальне задоволення – врівноваженість ($r=0,60$);
- установки стосовно сексуальності тепер – сексуальна збудливість ($r=-0,87$).

Отже, чоловіки з маскуліним типом психологічної статі орієнтовані більше на фізичну (фізіологічну) складову сексуальності, більше задоволення отримують від фізичних контактів, можуть бути схильні до агресивних дій. Чоловіки, які мають високий рівень фемінності, схильні проявляти сором'язливість в сексуальних стосунках.

Легке ставлення до сексу, відсутність стурбованості проблемами невинності притаманні чоловікам зі схильністю до демонстративності. Це може бути одним із способів привертати до себе увагу.

Загальна задоволеність чоловіка своїм сексуальним життям зростає при стабільності та стійкості емоційних переживань і психічних станів, відсутності істеричності; чим вища активність чоловіка, тим більше задоволення він отримує.

При високому рівні контактності, дружельюбності у чоловіків розширюється сексуальна сфера, партнер стає важливим не лише в плані сексу, зростає цікавість та інтерес до особистості, яка поруч, до її переживань та потреб, знижується безособовість у сексуальному контакті.

Встановлено, що психологічна стать пов'язана із екзальтованим типом акцентуації ($r=0,42$), а також із такими особистісними особливостями, як спонтанна агресивність ($r=0,59$), врівноваженість ($r=0,38$) та із віком ($r=-0,42$). Такі результати свідчать про те, що чоловіки, які прагнуть відповідати соціальним стереотипам мужності, менш альтруїстичні, неемпатійні, не проявляють почуттів. З одного боку, це може бути наслідком соціально стереотипізованого виховання, згідно з яким чоловік не має проявляти своїх емоцій, а повинен ховати їх глибоко всередині. А з другого – при закритості та низькій контактності зі світом може складатися враження, що чоловік є мужнім.

Спонтанна агресивність ілюструє імпульсивність поведінки. Відповідно, у чоловіків, яким притаманний фемінний тип психологічної статі, більше виражена недостатність контролю поведінки у відповідь на конкретні вимоги, схильність до зовнішньо немотивованих, частіше агресивних вчинків і дій, які протікають короткочасно, виникають і призупиняються раптово. Якщо розглядати взаємозв'язок врівноваженості і психологічної статі, то варто зазначити, що врівноваженість, яка передбачає стійкість до стрес-факторів, більше відповідає стереотипу мужності. Згідно

наших результатів, врівноваженість є вищою у чоловіків з фемінним типом психологічної статі. Такі результати можна пояснити тим, що фемінні чоловіки можуть бути під тиском соціальної думки і для того, щоб зберегти себе, у них розвивається більша стійкість до стресу, що базується на упевненості в собі, оптимістичності і активності.

Відмінності психологічної статі у зв'язку з віком чоловіків відображає розвиток гнучкості у поведінці. У молодшому віці, коли чоловік є більш гнучким, він “шукає себе”. Чим далі, тим більше їх поведінка стає ригідною, і вони більше адаптують свою поведінку під соціальний стереотип мужності.

Вік досліджуваних пов'язаний з такими характеристиками як сором'язливість ($r=0,62$), збудливий тип акцентуації ($r=0,44$), дозволеність ($-0,43$), ставлення до порнографії ($-0,57$) та установки стосовно сексуальності ($0,48$). З віком у чоловіків спостерігається зростання тривожності, скутості, невпевненості, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах. Це може бути пов'язано із зростанням очікувань як зі свого боку, так і з боку інших. У старшому віці важче переносяться поразки та невдачі, оскільки вже є певний досвід, який, на думку оточення, мав би вберегти від неуспіху. І таким чином зростає тривожність і неспокій.

Мультифакторний аналіз. За допомогою мультифакторного аналізу в групі чоловіків було виокремлено 8 латентних факторів, що можна побачити на графіку факторних навантажень (рис.6). Факторна структура описує 83,9 відсотків розсіювання даних. Подальше виділення факторів було недоцільним у зв'язку з їх невисокою значимістю.

Перший фактор – “Реалізованість” – сформовано такими властивостями. як товарицькість (0,87%), врівноваженість (0,83%), сімейний стан (0,58%), освіта (0,57%), невротичні сексуальні реакції (0,57%), сексуальна реалізованість (0,56%), фантазія “ви або вас зв'язують під час сексу”(0,56%), стереотипи стосовно сексуальності тепер (0,56%), екзальтований тип акцентуації (0,54%), наявність дітей (0,53%), схильність до безособового сексу (0,52%), стереотипи батьків (0,52%), власні стереотипи (0,52%) та маскулітність (0,51%). Даний фактор описує середньостатистичний портрет сексуально реалізованого чоловіка. Одружений освічений маскулітний чоловік зі стабільними стереотипами, що відповідають батьківським, який має дітей, емоційний, дещо вразливий, схильний до невротичних сексуальних реакцій, для якого секс став до певної міри одноманітним, вважає себе товарицьким, врівноваженим та реалізованим.

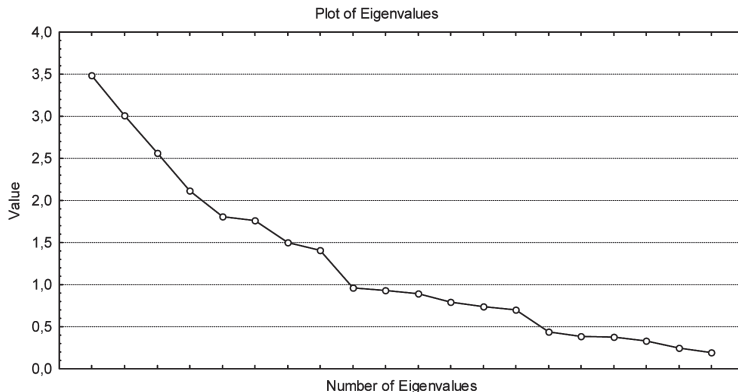


Рис.6. Графік факторних навантажень в групі чоловіків

Другий фактор – “Стієкість стереотипів” – включає циклотимний тип акцентуації характеру (-0,91), сприйняття стереотипів у сексі 5 років тому (0,76) і сприйняття стереотипів у сексі тепер (0,71), невротичність (-0,56), сексуальні фантазії “спонтанний секс з незнайомцем” (0,57), та “споглядання за парою, яка займається сексом” (0,54). Найявність стійкості на другому місці у списку факторів відображає актуальність для чоловіків стійкості емоційного стану та настрою. Стійкість стереотипів надає чоловікам емоційної стабільності, зменшує невротичність та сприяє схильності до традиційних сексуальних фантазій.

Третій фактор – “Активність” – включає характеристику екстраверсії (0,84%), дозволеність у сексі (0,7%) та спонтанна агресивність (0,52%). Отже, для чоловіків важливим є спрямованість діяльності та активності назовні. Чоловіки схильні докладати активних зусиль для задоволення своїх потреб і бажань. Часто не помічають при цьому перешкоди, стають доміантними, агресивними.

На четвертому місці у списку факторів – психологічна стать (0,78%), депресивність (0,51%), гіпертимність (0,51%), сексуальна фантазія “вас примушують до сексу” (0,53%). Така ситуація свідчить про те, що для чоловіків важливим є поняття мужності, стійкості, впевненості у своїх можливостях, рішучості, сміливості, неприйнятті мазохізму, тобто чинників, які передбачені соціальним стереотипом маскулінності. Очевидно, що відповідність соціальним стереотипам є для чоловіків актуальною, хоча пов’язана з депресивністю. Виходячи з цього, даний фактор можна назвати “Маскулінність”.

П'ятий фактор, який пояснює 9 відсотків дисперсії даних, – “Вразливість”. Із найвищими факторними внесками до нього увійшли схильність до невротичних сексуальних реакцій (0,99%), емоційна лабільність (0,86%). Даний фактор описує чутливість чоловіків до оцінок і результатів, зокрема, в сексуальній сфері. Вони важко переживають будь-які неуспіхи в сексуальній сфері і схильні вважати це особистим провалом. Іноді це може проявлятися у нестійкості емоційного стану, підвищеній збудливості та дратівливості.

Шостий фактор включає в себе демонстративний та екзальтований типи акцентуації характеру (0,99% та 0,72% відповідно), сексуальну фантазію “секс з симпатичним партнером” (0,59%), схильність до агресивного сексу (0,54%). Він відображає легкість встановлення контактів з прагненням до лідерства, жаданням влади і похвали, високу пристосовуваність до людей і в той же час схильність до інтриг. Даний фактор показує важливість для чоловіків лідерства, самовпевненості та високого рівня домагань. Такі властивості роблять прийнятним агресивний секс з обов'язково привабливою партнеркою. Даний фактор можна назвати “Лідерство”.

Сьомий фактор – “Чуттєвість” – сформований несхильністю до фізичного сексу (-0,91) та агресивного сексу (-0,79), дистимією (0,58%), сором'язливістю (0,54%), сексуальним лібідо (0,49%). Звідси випливає, що сором'язливі чоловіки, схильні до зниженого настроєвого фону, заперечують можливість чисто споживацького фізичного та агресивного сексуального контакту. Зворотні показники за цим фактором ілюструють потребу в чуттєвості, ніжності, духовності. Ймовірно, сором'язливість перешкоджає сексуальній активності, тому таким чоловікам притаманне певне напруження, пов'язане із нереалізованістю лібідо.

Восьмий фактор сформований показником віку досліджуваного (0,77) та сімейним станом (0,73), реактивною агресивністю (0,60). Це свідчить про зміну особистісних характеристик, потреб та способів їх задоволення з віком. Тому цей фактор можна назвати “Зрілість”.

Підсумки. У процесі гендерної соціалізації здійснюється певна деформація розвитку особистості, оскільки одні сторони особистості (що відповідають гендерним стереотипам) заохочуються і підсилюються, а інші (що таким стереотипам суперечать) – навпаки, забороняються та затримуються в розвитку. Починаючи з раннього дитинства дівчаток і хлопчиків примушують діяти за певним сценарієм, що пов'язано не лише з розвитком відповідних фемінним

чи маскулінних рис, а й з життєвими виборами. Згідно з ними чоловіки й жінки обирають форми життєвого шляху, що відповідають гендерним стереотипам, а не особистісним потенціям, покликанню тощо.

Для чоловіків підвищене значення сексуальної активності має важливі соціально-психологічні наслідки. Чоловіча сексуальність була і залишається предметом своєрідного культу. Чоловіки схильні до “техніцизму” сексуального мислення: для чоловіка інтимна близькість – це, перш за все, статевий акт. Все інше – попередні ласки, ніжності прояви після закінчення коїтусу – здається другорядним, необов’язковим.

Внаслідок інструментальності і змагальності свого стилю життя багато чоловіків не довіряють власним переживанням і потребують об’єктивного підтвердження своєї сексуальної ефективності.

Опитувальник сексуальних фантазій показав, що у чоловіків найменше виражені фантазії про одностатеві стосунки: фантазії про секс з партнером своєї статі і фантазії про розглядання, цілування та дотики до тіла партнера своєї статі, фантазії про садистичні чи мазохістичні елементи в сексі (причиняти біль) та фантазії про ексгібіціонізм (хтось спостерігає за мастурбацією). До найприємніших сексуальних фантазій можна віднести: орально-генітальний секс, секс з симпатичним приємним партнером, споглядання оголеного тіла симпатичної людини.

Результати порівняльного аналізу свідчать про більшу силу сексуального потягу у чоловіків, схильність до тілесного переживання сексуального контакту без особливих душевних хвилювань, акцент на фізіологічній та естетичній складових сексуального контакту. Переважання рівня невротичних сексуальних реакцій говорить про те, що чоловіки стурбовані сексуальною стороною життя, питаннями, які пов’язані із сексом більше, аніж жінки.

Кореляційний аналіз показав, що чоловіки з маскуліним типом психологічної статі орієнтовані більше на фізичну (фізіологічну) складову сексуальності, більше задоволення отримують від фізичних контактів, можуть бути схильні до агресивних дій. Чоловіки, які мають високий рівень фемінності, сором’язливі в сексуальних стосунках, однак прагнуть душевності. Легке ставлення до сексу, відсутність стурбованості проблемами невинності, притаманні чоловікам зі схильністю до демонстративності. Це може бути одним із способів привертати до себе увагу.

Як було з’ясовано, потреба відповідати соціальним стереотипам мужності виражається в тому, що такі чоловіки менш альтру-

їстичні, не проявляють почуттів. З одного боку, це може бути наслідком виховання відповідно до того, що чоловік не має проявляти своїх емоцій, а ховати їх глибоко всередині. А з другого – при закритості та низькій контактності зі світом може складатися враження, що чоловік є мужнім.

An empirical study of such features as: allowing, implementing in sex, sexual libido, sexual satisfaction, accentuation of character, setting about sexuality, sexual fantasies and more. Comparison of features of attitude to sex and sexual manifestations, depending on marital status, presence of children, and by comparison with the corresponding figures in women.

Keywords: sexuality, sexual fantasies, sexual installation, gender.

Отримано: 14.02.2012 р.

УДК 159.922.4“19”

І.В.Данилюк

Становлення етнічної психології як науки в другій половині XIX століття

У статті здійснено спробу аналізу описового етапу становлення етнічної психології як науки.

Ключові слова: психологія народів, М. Лацарус, Г. Штайнталь, В. Вундт, Г. Лебон.

В статтє осуществлена попытка анализа описательного этапа становления этнической психологии как науки.

Ключевые слова: психология народов, М. Лацарус, Г. Штайнталь, В. Вундт, Г. Лебон.

У середині XIX ст. німецькі вчені приват-доцент кафедри загального мовознавства Берлінського університету Герман Штайнталь (1823–1893) та філософ Моріц Лацарус (1824–1903) стали фундаторами нової дисципліни – психології народів. Вважають, що саме з їхніми іменами пов'язаний новий етап – становлення етнічної психології як самостійної дисципліни. З самого початку не було сумнівів у тому, що нова дисципліна

перебуває у тісному зв'язку з політичним рухом, який ставив за мету створення німецької держави, і має намір зробити свій внесок у цю справу.

Нове фахове видання “Журнал психології народів і мовознавство”, яке почали випускати 1859 р. Лацарус і Штайнталь, одразу привернуло увагу багатьох дослідників у різних країнах Європи. Зокрема, в Росії з'явилися повідомлення про вихід журналу і короткий виклад програмової статті його редакторів “Думки про народну психологію”, а потім надруковано і її переклад [див.: 8]. Журнал видавався впродовж трьох десятиліть, і всього вийшло 20 томів.

Лацарус і Штайнталь брали за основу “дух народу” як певну таємничу субстанцію, що залишається незмінною при різних обставинах і забезпечує єдність національного характеру за всіх індивідуальних відмінностей. Саме внутрішньою сутністю цієї безтілесної субстанції повинні бути пояснені, на їхню думку, відмітні риси суспільних і релігійних поглядів, особливості мови, культури, побуту кожного народу, його історії та способу життя. Вчені вважали, що психологія народів як наука складається з двох частин: пояснювальної, або народно-історичної психології, яка дає відповідь на питання, що є народний дух назагал, безвідносно до окремих народів, та описової, або психологічної етнології, яка характеризує окремі народи як прояв загальних законів розвитку народного духу.

Основний зміст їхньої концепції полягає в тому, що завдяки єдності походження і середовища проживання “всі індивіди одного народу мають відбиток... особливої природи народу на своєму тілі й душі”, водночас “дія тілесних впливів на душу зумовлює певні схильності, тенденції схильностей, властивості духу, однакові у всіх індивідів, внаслідок чого всі вони наділені одним і тим самим народним духом”.

Необхідність створення такої дисципліни пояснювали потребою дослідити закони душевного життя не тільки окремих індивідів, а й спільнот, в яких люди діють “як певна єдність”. Серед таких спільнот (політичних, релігійних, соціально-економічних) особливе місце посідають народи, тобто етнічні спільноти, адже саме етнос як щось історичне, завжди дане, є для будь-якого індивіда абсолютно необхідною і найістотношою з усіх спільнот, до яких він належить. Вірніше, до яких він сам себе відносить, адже, на думку фундаторів психології народів, етнос є сукупність людей, які сприймають себе як один народ і які зараховують себе до одного народу. Духовна спорідненість між людьми не залежить від

походження чи мови, адже люди визначають себе належними до певного народу суб'єктивно.

“Расу і плем'я людини дослідник визначає об'єктивно; народ людина визначає для себе суб'єктивно, вона зараховує себе до нього; ми запитуємо людину, до якого народу вона себе зараховує” [9].

Перед новою дисципліною стояло завдання відкрити закони людського духу, які мають застосування там, де спільно живуть і діють як певна єдність багато людей.

Завдання психології народів були такі:

- 1) пізнати психологічну сутність народного духу та його дії;
- 2) відкрити закони внутрішньої, духовної або ідеальної діяльності народу в житті, мистецтві та науці;
- 3) назвати засади, причини та передумови виникнення, розвитку й зникнення особливостей різних народів.

Така характеристика нової науки накладала на неї певні обов'язки – вона повинна була стати пояснювальною наукою стосовно інших наук про дух, зокрема історії, літератури, мовознавства, права. Зміст “народного духу” основоположники “психології народів” пропонували розкривати через порівняльне вивчення мови, міфології, моралі, моральних звичаїв, культури, а також історії окремих народів і всього людства.

Хоча між елементами психології народу та індивідуальної психології існують відмінності, перша мислилася як продовження другої. Ішлося про вивчення тих самих процесів, які властиві індивіду. Згідно з усталеною схемою поділу психічних процесів на пізнавальні, чуттєві, вольові відбувалося розмежування суспільних форм свідомості. Міфологію відносили до мислення, релігію – до почуття, народну творчість – до уяви і т. ін. “Дух сукупності”, або народний дух, розкладали на елементи, і розпочиналося групування цих елементів. Проте Штайнталь і Лацарус застерігали від повної аналогії між психологією народу та індивідуальною психологією, наголошуючи, що численність індивідів утворює народ тільки тоді, коли дух народу пов'язує їх в єдине ціле.

Як стверджує О. А. Будилова, “невідповідність між усталеною схемою індивідуальної психології та поставленими соціально-психологічними завданнями приводило до багатьох нерозв'язних труднощів” [1, с. 129]. Однією з них було застосування інтроспективного методу. Новою була пропозиція про дослідження психології народів за допомогою вивчення збережених у мові форм світогляду народу.

Щоправда, напрям “психології народів” мав методологічні хиби: трактування народного духу як субстанції, яка не змінюється

в часі; однобічне вивчення тільки результатів психічної взаємодії – мови, міфології, релігії тощо, тоді як процеси залишалися поза їхньою увагою.

Однак це не применшує заслуги Штайнталя й Лацаруса у спробі представити систему психології народу як науки.

Ідеї фундаторів нового напрямку отримали розвиток і часткову реалізацію у “психології народів” німецького вченого Вільгельма Вундта. 1886 р. Вундт написав етнопсихологічну статтю “Про завдання і шляхи психології народів”, потім переробив її у книгу, яку в перекладі російською мовою видано 1912 р. під назвою “Проблеми психології народів”. Найфундаментальнішою стала його 10-томна “Психологія народів” (1900–1920), яка є унікальною працею з цієї галузі знань, вона закріплює право на існування національної психології як продовження та поглиблення індивідуальної психології. (Історіограф Пенніман жартома стверджував, що, “вірогідно, кожен німець, який не писав “Всесвітню історію культури” в десяти томах, писав “Народознавство” у двадцяти”.) [10, с. 97]. Стисло концепцію “психології народів” Вундт виклав у книзі “Елементи психології народів (Головні риси психологічної історії розвитку людства)”.

Що було принципово нове в концепції Вундта? Психологічна наука поділялася на фізіологічну та культурно-історичну (Volkerpsychologie) психології [Вундт, 1998]. Фізіологічна психологія як експериментальне дослідження “безпосереднього досвіду” виявляє закони психічного буття, що передбачає визнання психічної причиновості. Психологія безпосереднього досвіду скасовує питання про взаємозв’язок психічних і фізичних об’єктів як псевдопроблему. Зовнішній і внутрішній досвід взаємно доповнюють один одного: якщо виникає розрив у безперервності психічного, то цю безперервність можна заповнити фізіологією, і навпаки.

Історична психологія змушена була вивчати історію людської культури з метою пізнання вищих проявів психічної діяльності людини. Тут свою нішу посіла психологія народів. Німецький вчений наголошує, що психологія народів – самостійна наука поряд з індивідуальною психологією, й хоча вона користується послугами останньої, однак і сама надає індивідуальній психології значну допомогу, зокрема: матеріал про духовне життя індивідів, і таким чином впливає на пояснення індивідуальних станів свідомості. На думку Вундта, проблеми Volkerpsychologie пов’язані з тими психічними продуктами, які створено суспільним характером людського життя, і їх неможливо пояснити в рамках однієї лише

індивідуальної свідомості, оскільки вони допускають взаємодію багатьох індивідуальних свідомостей. Загальні уявлення багатьох індивідів виявляються, насамперед, у мові, міфах і звичаях, а всі інші елементи духовної культури – вторинні й зводяться до них. Звичаї виявляють у вчинках ті самі життєві погляди, які зберігаються у міфах і стають загальним надбанням завдяки мові. Елементи духовної культури мають свою відповідність в індивідуальній психології: так, мова ідентична розуму (уявленням), міфи – почуттям, а звичаї – волі. Вундт зазначає, що такі продукти духу, як мова, міфи і звичаї, не піддаються експериментальному дослідженню, на відміну від засадничих психічних процесів, серед яких немає жодного, до якого не можна було б застосувати експериментальні методи.

Дослідник вважає, що “в різних формах духовного спілкування, а особливо в розвитку мови, міфу та звичаїв, ми віднаходимо такі види духовного зв’язку і взаємодії, які, хоча й дуже суттєво відрізняються від зв’язку утворень в індивідуальній свідомості, проте мають не меншу, ніж ця остання, реальність” [3, с. 359]. “Народна душа” є такою самою реальністю, що й індивідуальні душі. Але це не просто сума душ окремих індивідів, а їхній взаємозв’язок і взаємодія, що й визначає нові, специфічні явища зі своєрідними законами. Ці закони не суперечать законам індивідуальної свідомості, не визначають індивідуальну свідомість, але й не заважають її функціонуванню. Таке нове середовище зв’язку і взаємодії душ індивідів і утворює об’єкт народної психології. Народна свідомість є творчий синтез (інтеграція) індивідуальних свідомостей, результатом якого є нова реальність, що виявляється у продуктах надіндивідуальної або надособистісної діяльності в мові, міфах, моралі.

Вундт погоджується із Лацарусом і Штайнталем, що душа народу (він використовує саме це поняття, а не термін “дух народу”, як його попередники) є ніщо поза індивідами. Як і індивідуальна психологія, психологія народів повинна вивчати насамперед уяву, розум, моральність, але не окремого індивіда, а цілого народу, віднаходячи їх у творчості, практичному житті й релігії.

Даючи розгорнуте пояснення ключових завдань нового напрямку, Вундт зауважує, що якої б галузі неторкнулася своїм дослідженням психологія народів, усюди виявляється, що її функції уже виконують окремі дисципліни. Однак можна припускати, що залишається ще одна прогалина, яка потребує заповнення після докладного й глибокого дослідження. Кожна з окремих історичних наук вивчає історичний процес лише в одному напрямі душевного життя. Так, мова, міфи, мистецтво, наука, державний устрій і

зовнішні долі народів, на думку Вундта, є окремими об'єктами різних історичних наук. Учений ставить запитання: “Хіба не очевидна необхідність зібрати ці окремі промені духовного життя немовби в єдиному фокусі, ще раз зробити результати всіх окремих процесів розвитку предметом об'єднаного і порівняльного історичного дослідження?” [2, с. 206].

На думку Вундта, завданням психології народів повинно бути вивчення народного духу, під яким він розумів вищі психічні процеси, що виникають у спільному житті багатьох індивідів. Джерела психічних явищ, породжених “співжиттям”, “комунітетом”, учений убачав в індивідуальній свідомості, оскільки тільки в ній вони могли існувати. Духовне сукупне життя не існує поза ними, хоча продукти її – мова, міфи, релігія – об'єктивні. З цього слушного твердження зроблено геніальний висновок про те, що “аналізуючи який-небудь продукт спільної творчості народу, ми не можемо обійтися без допомоги індивідуальної психології, але це не означає, що немає жодних пов'язаних із спільним життям людей психологічних законів” [2, с. 260–261]. Адже всі продукти духовного життя людини виникають лише в суспільстві.

Більш прогресивною (порівняно зі Штайнталем і Лацарусом) була думка Вундта про те, що душевний устрій народу не є constanta. Він заперечував у народному духові наявність незалежного від індивідуумів субстанційного ядра. В емпіричній психології душа, на його думку, є ніщо інше, як безпосередній зв'язок психологічних явищ. Саме в цьому значенні психологія народів може використовувати поняття “народний дух”. Замість субстанціонального розуміння Вундт стверджує, так зване, актуальне розуміння природи душі, згідно з яким народний дух, будучи продуктом спільного існування й взаємодії людей, має таке саме реальне значення, як душа індивідуальна. Тим самим учений заклав ідею розвитку етнічної психології й не допускає обмеження соціально-психологічних процесів буттям (субстанцією), яке стоїть за ними.

До психології народів переносили закони індивідуальної психології, які трактувалися в контексті вундтівського вчення про асоціації; разом із поняттям “апперцепція” і трактуванням волі її збагачено уявленням про активність душевної діяльності.

За допомогою методу аналізу конкретно-історичних продуктів народів: мови, міфів та звичаїв, які становлять основні складові психології народів, учений вирізняє зв'язки уявлень і почуттів у межах якого-небудь суспільства, які він називає “колективною свідомістю”, а загальні напрями волі – “колективною волею”. Ці поняття є вираженням збігу духовних властивостей індивідів і їх фактичної взаємодії.

Узагальнюючи тези концепції психології народів, слід зауважити, що її центральною проблемою була природа відносин між особистістю та суспільством (спільнотою). Психологія народів здійснювала порівняльні історичні дослідження реальних продуктів суспільної (або колективної) взаємодії – таких, як мова, міфи, звичаї; це – культуральна соціальна психологія, в якій найважливішим завданням було вивчення мови. Саме про створення цієї нової науки говорив Е. Дюркгайм (щоправда, пропонуючи назвати її просто соціальною психологією). Він писав: “У будь-якому суспільстві існує певна кількість спільних ідей і почуттів, які передаються від покоління до покоління і забезпечують одночасно єдність і спадкоємність колективного життя. Такими є народні легенди, релігійні традиції, політичні вірування, мова тощо. Всі ці явища психологічного порядку, але вони не належать до індивідуальної психології, оскільки виходять далеко за межі індивіда. Вони повинні бути об’єктом спеціальної науки, яка покликана їх описувати й виявляти їхні особливості. Цю науку можна було б назвати соціальною психологією. Це те, що німці (Лацарус і Штайнталь. – *І. Д.*) назвали *Voelkerpsychologie*” [5, с. 190].

Можна сказати, що ця теорія була описовою, а не експериментальною, тобто психології народів не вистачало практичних методик і досліджень.

Серед теорій психології народів слід вирізнити також концепцію французького вченого Густава Лебона (1841–1931), який наприкінці XIX ст. проголосив основним завданням етнопсихологічних досліджень опис душевної організації історичних рас і визначення залежності від неї історії народу, його цивілізації. Всі явища суспільного життя Лебон пояснював станом “расової душі”, яку він вважав так само стійкою, як анатомічна організація раси [6].

У праці “Психологічні закони еволюції народів” (1894 р.) він дійшов висновку, що доля людства вирішується не за допомогою інституцій, створених волею людини, а через спільну свідомість народів. Лебон зауважує, що, наприклад, французька нація, яку складають окремі народності (пиккардійці, фламандці, бургундці, гасконці, бретонці, провансальці) і яка має дуже багато різних ідей і почуттів, могла об’єднатися в єдину французьку націю завдяки усвідомленню спільних ідей, вірувань, національних інтересів тощо.

Походження теорії Лебона пов’язують з двома чинниками кінця XIX ст.: піднесенням “революційного руху мас” і колоніальними прагненнями європейської буржуазії. Деякі фахівці стверджують, що ідеї, які обстоював французький соціальний психолог, “було оприлюднено в серії італійських і французьких публікацій ще до

1895 р., але Лебон популярно виклав їх у своєму бестселері, не посилаючись на справжніх авторів” [4, с. 33].

На думку Лебона, історія кожного етносу залежить від перетворення душі народу, яке зумовлює перетворення установ, вірувань, мистецтва. Урядові та державні установи “становлять тільки наслідок необхідностей, на які воля одного покоління не може чинити жодного впливу. Для кожної раси і для кожної фази розвитку цієї раси наявні умови існування, почуттів, думок, поглядів, спадкових впливів, які припускають одні установи і унеможливають інші” [6, с. 74].

Фізіологічні, анатомічні та психологічні відмінності між народами ведуть до непорозуміння і конфліктів між ними. Кожен народ, стверджував Лебон, має свою невидиму душу, яка виражається в його житті, мистецтві та суспільних інституціях.

Лебон, як і Вундт, використовує поняття “душа народу”, під якою розуміє сукупність моральних та інтелектуальних особливостей. Така сукупність є синтезом усієї минувшини народу, спадщиною всіх його предків і спонукою його поведінки. Душі різних народів набувають особливостей внаслідок повільних спадкових непомітних змін. Французький учений вказує на той факт, що психологічні особливості виявляють те, що обґрунтовано називають національним характером, який утворює узагальнений тип, і це дає можливість визначити особливості того чи того народу. Індивідуальні відмінності рідко повторюються, а тому й непомітні для нас; тож, на думку Лебона, ми не тільки вміємо розрізняти з першого погляду англійця, італійця, іспанця, але починаємо помічати в них певні моральні та інтелектуальні особливості, які становлять їхні визначальні риси.

Лебон – прихильник біологічної детермінації психіки, проповідник теорії ієрархії “рас”:

“Я досліджую утворення і душевний устрій історичних рас, тобто штучних рас (національностей. – *І.Д.*), утворених в історичні часи випадковостями завоювань, імміграцій і політичних змін, і постараюся довести, що наслідком цього душевного устрою є їхня історія” [6, с. 17–18].

Слід зазначити, що під расою Лебон розумів як національність, так і значніші об’єднання. Згідно з його теорією, геополітичну структуру європейської цивілізації утворено з трьох елементів: “народів англосаксонської раси” (США і Велика Британія), “народів латинської раси” (Франція, Італія та Іспанія) й “народів германської раси” (Німецька імперія і, частково, Австро-Угорщина). Говорячи про “боротьбу рас”, він наголошує, що між вищими расами

Заходу відбувається набагато жорсткіша конкуренція, аніж між європейськими та неєвропейськими народами.

Людина не може змінювати за своїм бажанням почуття і вірування, які нею керують, адже суетні хвилювання окремих особистостей пояснюють завжди впливом законів спадковості. Долею народу керують більшою мірою попередні покоління, ніж ті, хто живе. Першорядними французький мислитель вважає деякі “вроджені уявлення”, тобто несвідомі стереотипи світосприйняття, які властиві всім членам певної етнічної спільноти. Говорячи про класифікацію народів, Лебон зауважує, що її підґрунтям не можуть слугувати ні мова, ні середовище, ні “політичні групування”. Таким підґрунтям може бути тільки психологія, оскільки саме вона показує, “що за установами, мистецтвом, віруваннями, політичними переворотами кожного народу знаходяться відомі моральні та інтелектуальні особливості, які зумовлюють його еволюцію” [6, с. 21].

Зрозуміло, що деякі аргументи французького вченого з позицій представника епохи ХХІ ст. сприймаються як недостатньо обґрунтовані. Так, розглядаючи головні психологічні ознаки рас, він поділяє всі раси на чотири типи:

- первісні (немає жодних слідів культури) – австралійські аборигени;
- нижчі (не піднімалися вище варварського рівня культури) – Лебон зараховує сюди чорношкірих як найхарактерніших представників;
- середні (створили високі типи цивілізацій, що їх змогли перевершити тільки європейці) – китайці, японці й семітські народи;
- вищі – індоевропейські народи.

Між цими групами неможливе жодне злиття або взаємопроникнення, оскільки їх психологічні структури ніколи не зможуть взаємодіяти. Характер, вольові риси людей Лебон оцінює вище, ніж розумові здібності (як і в ученні А. Шопенгауера). Розумові здібності ніяк не пов’язані з типом раси (вони можуть легко змінюватися під впливом виховання), раси відрізняються тільки характером. Відкриття розуму легко передаються між народами, властивості характеру – ніколи.

У праці пізнішого періоду “Психологія соціалізму” французький учений уже не так упевнено говорить про перевагу “вищих” рас. Зокрема, Лебон вказує на стрімкий прорив країн Сходу, “раси” яких створюють дедалі більшу конкуренцію для народів Заходу: “народи Сходу почали виробляти один за одним усі європейські продукти і

завжди за умов такої дешевизни, що будь-яка боротьба з ними стає неможливою” [7, с. 274].

На формування психогенезу народу, на думку Лебона, визначальний вплив має усвідомлення спільних ідей, національних інтересів, загальних вірувань, оцінки соціальних ситуацій. Більшість індивідуумів певного народу завжди наділена певною кількістю загальних психологічних особливостей. Індивідуальна свідомість кожної особистості, трансформуючись у свідомість всього народу, стає важливою складовою формування психогенезу сучасних націй.

Питання, які порушив Лебон, зокрема: як формується загальна національна мета і як з нею співвідноситься мета індивідуальна, залишаються визначальними для етнопсихологічного вивчення групової діяльності людей різних національностей.

Отже, у психології народів вивчення особистості здійснювалося крізь призму соціокультурної спільності. Її фундатори (В. Вундт, М. Лацарус, Г. Лебон, Г. Штайнталь) пояснювали людину, ґрунтуючись на соціально-психологічній характеристиці народу.

Список використаних джерел

1. Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке / Е. А. Будилова. – М.: Наука, 1983. – 232 с.
2. Вундт В. Проблемы психологии народов / В. Вундт // Преступная толпа / [сост. А. К. Боковиков]. – М.: Институт психологии РАН, Изд-во “КСП+”, 1998. – С. 195–308.
3. Вундт В. Очерк психологии / В. Вундт. – М.: Тип. И. Н. Кушнерев и К, 1897. – 388 с.
4. Грауманн К. Введение в историю социальной психологии / К. Грауманн // Перспективы социальной психологии / [под ред. М. Хьюстона, В. Штребе, Д. М. Стефенсона]. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 23–44.
5. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1995. – 350 с.
6. Лебон Г. Психология народов / Г. Лебон // Психология толп / [сост. А. К. Боковиков]. – М.: Институт психологии РАН, Изд-во “КСП+”, 1998. – С. 14–121.
7. Лебон Г. Психология социализма / Г. Лебон. – СПб.: Макет, 1996. – 544 с.
8. Летописи русской литературы и древности [Текст] / Н. С. Тихонравов. – М.: Типография Грачева и комп., 1859. – Книга вторая. – 204 с.
9. Мысли о народной психологии // Филологические заметки. Журнал исследований, рассуждений, наблюдений и критики

по русскому языку и словесности / [изд. А. Хованский]. – Воронеж: Типография В. Гольдштейна, 1864. – Вып. 1–2. – С. 83–102.

10. Penniman T. K. A Hundred Years of Anthropology / Т. К. Penniman. – London: William Morrow, 1974. – 397 p.

The article made an attempt to analyze the descriptive stage of formation of ethnic psychology as a science.

Keywords: folk psychology, M. Lazarus, G. Steintal, W. Wundt, G. Lebon.

Отримано: 5.02.2012 р.

УДК 159.938.362: 159.947.5

А.Е.Демерс

Особливості психотерапевтичної роботи з опором клієнта в теоріях реактивності, конструктивізму та інших підходах

У статті представлено теоретичні та емпіричні засади терапевтичної роботи з опором клієнта у теоріях реактивності та конструктивізму. Виділені чотири параметри, за якими розглянутий даний феномен: яким змінам чиниться опір, яка поведінка його супроводжує, чому відбувається опір, як у терапевтичних підходах та теоріях працюють з цим феноменом. Було зроблено психотерапевтичне узагальнення за вищезазначеними параметрами для наступних підходів: психоаналітичного, когнітивно-поведінкового, гуманістично-експериментального, сімейних систем та теорій реактивності і конструктивізму.

Ключові слова: психоаналітичний підхід, когнітивно-поведінковий підхід, гуманістично-експериментальний підхід, підхід сімейних систем, теорія реактивності, опір, теорія конструктивізму.

В статье представлены теоретические и эмпирические основы терапевтической работы с сопротивлением клиента в теориях реактивности и конструктивизма. Выделены четыре параметра, на основании которых рассматривается данный феномен: какие изменения вызывают сопротивление, какое поведение его сопровождает, почему происходит сопротивление, как в терапевтических подходах и современных теориях работают с феноменом. Было сделано обобщение по вышеупомянутым

параметрам для наступних підходів: психоаналитического, когнітивно-поведенческого, гуманістическо-експериментального, семейних систем, а также теорій реактивности и конструктивизма.

Ключевые слова: психоаналитический подход, когнитивно-поведенческий подход, гуманистическо-экспериментальный подход, подход семейных систем, теория реактивности, сопротивление, теория конструктивизма.

Постановка проблеми. Опір змінам є центральною концепцією у сфері психотерапії. Кожен терапевтичний підхід по своєму трактує, чому виникає опір, як найкраще його концептуалізувати і як з ним працювати. В результаті теоретичного та емпіричного дослідження було встановлено, що опір є однією з найбільш важливих і найменш зрозумілих конструктів у психотерапії. Дослідники вказують, що пацієнтів спіткають невдачі при роботі над особистісною зміною через брак самоконтролю та саморегуляції.

Важливо ставити питання “Чому люди не змінюються?”, а не “Що викликає опір?”. Це дає можливість розглядати даний феномен у різних підходах: психоаналітичному, когнітивно-поведінковому, гуманістично-експериментальному та сімейних систем, теоріях реактивності та конструктивізму. Проблема опору по-різному вирішується у психотерапевтичних підходах та сучасних теоріях, тому її майже неможливо розкрити без виділення теоретичного підґрунтя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Теорія реактивності* розроблена Дж. Бремом [4; 6] та розширена в рамках клінічної психології С. Бремом [7]. Такі дослідники, як Л.Е. Беутлер, К. Молейро, Х. Тейлібі [3], також досліджували опір у рамках теорії реактивності.

Перед тим, як розглянути теорію реактивності, необхідно визначити, що називається “вільною поведінкою” за Дж. Бремом [4]. Це поведінка, яку людина вибирає тепер чи в майбутньому. Центральним принципом теорії реактивності є те, що людина негативно реагує на спроби обмежувати чи контролювати свій вибір та рішення [6]. Реактивність може виникати, коли інші дають нам вказівки чи людина сама накладає заборону. Дж. Брем доводить це, описуючи ситуацію прийняття рішення для того, щоб показати загрозу свободі [4]. За цих умов надається перевага одній альтернативі на противагу іншій, найчастіше людина обмежує вибір менш бажаного варіанта.

Існує другий тип особистісної реактивності, який тісно взаємопов’язаний з психотерапією. Він має місце тоді, коли обмежується особистісна свобода. Наприклад, людина, яка

дотримується дієти повинна контролювати кількість споживання їжі. Крім того, виконання “треба” загрожує свободі, що сприяє утворенню реактивності.

Виникнення реактивності – це мотиваційний стан, який спонукає нас до відновлення обмеженої свободи. Існує декілька шляхів, у яких виявляється цей феномен: найбільш звичними є незгода та опір [6, с.19]. Коли наказують інші або виконуються власні директиви, або спрацьовує “треба”, то виникає реактивність. Можна не підкорюватися чи навіть робити протилежне для того, щоб знизити рівень реактивності. Існує ряд досліджень, які підтримують думку, що люди менше погоджуються, коли їм надають суворі вказівки, ніж коли прохання відбувається не в авторитарному стилі [1; 5; 7; 8; 9].

Дж. Брем і С. Брем розглядають реактивність як стан. С. Вайз, Ф. Волбраун, І. Дауд, Дж. Есеновський, К. Мілн, Д. Сандерс пов’язували реактивність з опором у психотерапії [8; 9]. І. Дауд наголошував, що реактивність – це ситуативна риса, а не ситуаційно-специфічний стан. Психотерапевтичні дослідження, які виділяли реактивність, як рису клієнта, оцінювали її як індивідуальну відмінність, яку можна виміряти.

В. Шохем та інші дослідники піддали сумніву те, що реактивність можна розглядати як рису [13]. Вони переконливо обґрунтували те, що реактивність необхідно вивчати як стан. Л. Вайт, С. Пресс, М. Рорбау, Х. Теннен, розглядали реактивність як наслідок впливу парадоксальної інтервенції у психотерапії [14]. Парадоксальна інтервенція – це спроба викликати зміну завдяки протилежній реакції клієнта [13].

Найпоширеніший прийом зменшення реактивності – це приписування симптомів. Наприклад, поради людині в депресивному стані залишатися дома і відпочивати. Така вказівка потенційно обмежує вільну поведінку клієнта, він буде намагатися не підкорюватися цій директиві і таким чином зменшити свою реактивність. Під час цього процесу клієнт включається у поведінку, що допомагає зменшити депресію. Експериментально підтвердилось припущення про наявність у людини “реактивного опору” – мотиву захищати себе, коли свободі щось загрожує. Обмеження особистої свободи часто приводить до посилення привабливості відхилених альтернатив, до “ефекту бумеранга” – на заборону людина реагує опором [5].

Далі розкриємо теоретичні засади ще однієї сучасної теорії, яка досліджує опір. *Конструктивістська теорія* є інтегративною завдяки тому, що поєднує в собі погляди різних психотерапевтичних шкіл, а також інших наукових галузей. Зокрема, теорії сім’ї М.

Махоні та А. Маквіз, які мають певні спільні положення. По-перше, цінність людського фактора чи активна роль особистості у власному житті; важливість емоцій. По-друге, центральна ідея феноменологічного розуміння “Я” й особистісної ідентичності. По-третє, вплив соціальних процесів. По-четверте, принципи динамічно-діалектичного розвитку, які включають у себе причинну детермінованість життєвого досвіду [10].

Конструктивістські погляди тісно пов’язані з феноменологічною перспективою, у якій усвідомлювана особистістю дійсність є такою, яку треба поважати і розуміти. М. Махоні і Р. Неймейр – два визначних вчених, які застосовують дане теоретичне положення у психотерапії [10; 11]. Вони займалися вивченням причин опору, які йдуть всупереч з іншими теоріями та психотерапіями. Дані причини полягають у наступному: мотиваційне ухилення, недостатня мотивація, амбівалентність вибору, реактивність, самозахист. У зв’язку з тим, що конструктивістська теорія включає всі ці явища, то вона наголошує на захисті “Я”, коли виникає необхідність змінитися.

М. Махоні висунув думку, що небажання змінюватися та структурність є основними рисами нашого існування. Згідно з його концепцією, існує щось адаптаційне в опорі змінам [10]. Старі патерни чинять опір, тому що вони є добре знайомими і підтримують узгодженість та цілісність власного я, навіть якщо несуть негативні наслідки. М. Махоні стверджує, що старі звички часто стають “священними”, тобто бар’єрами. Дослідник передбачає, що багато проблемних патернів та симптомів, які люди намагаються змінити, є короткостроковими спробами вирішити свої страждання.

З цих причин конструктивістська терапія не намагається виключити опір з поведінки людей чи проігнорувати його. Замість цього у даній теорії наголошується на необхідності працювати з опором, а також психотерапевти бачать у ньому функціональне задоволення потреб особистості. Основною складовою конструктивістського підходу роботи з цим феноменом є не спонукування до змін, а вираження співчуття та розуміння місця, яке опір займає в житті людини.

М. Махоні вважає, що спонукування до змін часто посилює опір та не виправдовує надій терапевта, який працює з пацієнтом. Чим менше ми підштовхуємо себе та інших до змін, тим більша ймовірність того, що відбудеться зміна – цей погляд збігається з засадами гуманістично-експериментального підходу та мотиваційного інтерв’ювання.

Цей процес відбувається через побоювання змін, а статус кво забезпечує нам безпеку та узгодженість, а також часткове вирішення

проблем у житті [10; 11]. Конструктивіська терапія займається проблемою опору з огляду на важливість та функціональність того, щоб людина залишалася сама собою, в той же час заохочуючи її до змін.

Дж. і Дж. Прочаські стверджують, що в багатьох випадках люди не змінюються, тому що вони не знають, як це зробити. Вони не усвідомлюють, які ефективні стратегії можна застосувати, наприклад, сесії терапії по роботі з проявами тривожності. Замість цього люди самостійно застосовують неефективні стратегії: боротьба з палінням, програми по зниженню ваги та очікують успіх, але їх спіткають невдачі [12]. Крім того, люди не можуть змінитися при наявності амбівалентності. У багатьох випадках люди хочуть це зробити, але блокують формування новоутворень. У випадку амбівалентності психотерапевтичний процес супроводжується протилежними тенденціями і формується статус – кво. Позитивні зрушення залежать від бажання змінити стан амбівалентності.

Мета статті (постановка завдання). Ця стаття є продовженням нашої дослідницької роботи з психології опору. Завершуючи це дослідження, ми зробимо узагальнення стосовно раніше описаних підходів: психоаналітичного, когнітивно-поведінкового, гуманістично-експериментального, сімейних систем, а також виділених у даній статті сучасних теорій – реактивності та конструктивізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами будуть репрезентовані за чотирма параметрами теорії реактивності, конструктивізму, а також наступні підходи: психоаналітичний, когнітивно-поведінковий, гуманістично-експериментальний та сімейних систем.

Теорія реактивності

І. Яким змінам чиниться опір?

Формується опір власним спробам або спробам інших людей обмежити особистісну свободу.

ІІ. Яка поведінка визначає наявність опору?

Здебільшого цей феномен проявляється у вигляді негідкорення вказівкам або через виконання протилежних дій.

ІІІ. Чому відбувається опір?

1. Для послаблення мотиваційного стану реактивності.
2. Для відновлення свободи дій, яка сприймається як знищена, обмежена чи та, якій загрожують.

ІV. Як у теорії реактивності працюють з опором?

Оскільки немає чітко окресленого терапевтичного підходу, пов'язаного з теорією реактивності, то з огляду на вищевикладене можна зробити висновок, що прямі вказівки терапевтів викликають

опір, а використання емпатії, парадоксальної інтервенції ймовірно призведе до змін.

Конструктивістська теорія

I. Яким змінам чиниться опір?

Згідно з цими поглядами, основні зміни, яким чиниться опір є ті, які стосуються системи “Я”.

II. Яка поведінка визначає наявність опору?

Немає точно виділених ознак такої поведінки у зазначеній теорії, водночас, терапевти користуються положеннями гуманістично-експериментальної теорії стосовно поведінки, яка визначає наявність опору, а саме:

1. Відмова чи викривлення досвіду, який несумісний із власним “Я”.
2. Дії, що визначають амбівалентність як внутрішній конфлікт “Я”.
3. Опір прямим контактам з оточуючими людьми.
4. Зациклювання на певній стадії терапевтичного циклу.

III. Чому відбувається опір?

Він може виникати з різних причин, які були уже виділені. Прибічники конструктивістської теорії наголошують, що опір є частиною процесу зміни. Цей феномен має місце у системі “Я” тому, що статус – кво забезпечує безпеку, узгодженість, а зміна загрожує цілісності “Я”.

IV. Як у теорії конструктивізму працюють з опором?

Терапевти конструктивістського напрямку виражають емпатію щодо небажання людини змінюватися, поважаючи причини опору. Вони також заохочують клієнта змінюватися у власному ритмі, але не примушують.

Нижче будуть розглянуті головні спільні проблеми роботи з опором у підходах, які були викладені в попередніх статтях, а також у теоріях реактивності та конструктивізму. Згідно з точкою зору Х. Арковіца про визначення спільних факторів, ми виділили суттєві риси, які можуть бути непоміченими, як наслідок специфічності кожного підходу [2].

I. Яким змінам чиниться опір в наступних підходах: психоаналітичному, когнітивно-поведінковому, гуманістично-експериментальному, сімейних систем, теоріях реактивності та конструктивізму?

1. Зміни в патогенних схемах.
2. Зміни у повторюваних та хворобливих міжособистісних патернах.
3. Знання про болісні думки та почуття, які розбігаються з поглядом стосовно “Я”.

4. Явні та неявні пропозиції, які узгоджуються з процедурами терапії під час сесії та з домашніми завданнями між сесіями.
5. Зміни в статус-кво.

II. Яка поведінка визначає наявність опору в психоаналітичному, когнітивно-поведінковому, гуманістично-експериментальному підходах, сімейних системах, теоріях реактивності та конструктивізму?

1. Уникнення болісних здогадок чи розуміння своїх почуттів.
2. Заперечення чи викривлення досвіду, який несумісний з уявним “Я”.
3. Тривале включення у довготривалі і хворобливі міжособистісні патерни.
4. Незгода з процедурами під час сесії та між ними, завданнями або експериментами.
5. Поведінка, яка має вияви амбівалентності, відображаючи внутрішній конфлікт “Я”.

III. Чому відбувається опір у вищезазначених підходах та теоріях?

1. Зменшення тривожності через уникнення думок, що її викликають або усвідомлення виникнення болісних думок, почуттів інших людей.
2. “Знайоме зло” – безпечність та передбачуваність знайомого. Змінам у системі я чиниться опір, тому що статус-кво забезпечує безпеку та узгодженість, а інший стан загрожує цілісності я.
3. Побоювання змін.
4. Патогенні погляди, які підкріплюють симптоматичну поведінку.
5. Замкнуті кола, в яких уявлення попереднього вікового періоду, підтверджуються за допомогою теперішнього сприймання світу.
6. Другорядна перевага, в якій людина отримує хибну користь від симптоматичного типу поведінки.
7. Терапевтична необізнаність – невідповідна концептуалізація випадку терапевтом.
8. Особистісні риси клієнта, наприклад, поганий контроль за імпульсивною поведінкою.
9. Проблеми у стосунках між терапевтом та клієнтом.
10. Втручання інших, наприклад, членів родини у психотерапію.
11. Амбівалентність або внутрішній конфлікт частини я, яка хоче змінитися, та тієї, яка чинить супротив.

12. Зменшення мотиваційного стану реактивності та відновлення свобод, які сприймаються як такі, що знищуються, обмежуються через вказівки.

IV. Як у психоаналітичному, когнітивно-поведінковому, гуманістично-експериментальному підходах, сімейних систем, теоріях реактивності та конструктивізму працюють з опором?

1. Терапевтичні коментарі та пояснення, які виділяють захисний механізм уникнення, повторювані міжособистісні патерни під час і після терапії та поєднання їх у ранню стадію конфліктного досвіду.
2. Корективний емоційний досвід, під час якого терапевт не реагує так, як очікує клієнт, тому він піддає сумніву свою необхідність поводитися певним чином.
3. Розкриття та зміна умов, які можуть підкріплювати поведінку незгоди, наприклад, виявлення позитивних стимулів.
4. Корегування неправильних, викривлених думок, переконань та зміна схем, які лежать в основі опору за допомогою директивного втручання, записування думок та експерименти під час та між сесіями.
5. Ставлення терапевта до клієнта, яке несе прийняття та дозволяє клієнту легше усвідомлювати й працювати з усвідомленим “Я”.
6. Експерименти, наприклад, техніка “Два стільці” допомагає клієнту більше усвідомити та інтегрувати аспекти “Я”, які не були усвідомленими і сприяли опору.
7. Вхідження терапевта в сімейну систему і робота з нею через директиви, перебудову системи стосунків, парадоксальні інтервенції.
8. Використання підтримуючого і відносно недирективного стилю для того, щоб виявити емпатію щодо проблем зміни та уникнути реактивності, яка виникає.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Ми підсумували чотири головні психотерапевтичні підходи: психоаналітичний, когнітивно-поведінковий, гуманістично-експериментальний, сімейних систем, а також теорії реактивності та конструктивізму. Існує різниця між ними при вирішенні проблеми опору, але наявні й спільні прийоми. Було зроблено узагальнення положень за чотирма параметрами: чому чиниться опір, яка поведінка визначає його наявність, чому цей феномен відбувається під час психотерапії і як у рамках різних підходів та теорій слід працювати з ним. У подальших дослідженнях ми будемо вивчати взаємозв’язок опору та амбівалентності клієнта.

Список використаних джерел

1. Олпорт Г. Принцип “редукции напряжения” // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 106-107.
2. Arkowitz H. Integrative theories of therapy. In P.W. Watchel and S.M. Messer (Eds.) Theories of psychotherapy: Origins and evolution. – Washington: American Psychological Association Press, 1997. – P. 227-288.
3. Beutler L.E., Moleiro C., Talebi H. Resistance. In J.C. Norcross (Ed.), Psychotherapy relationships that work. – New York: Oxford University Press, 2002. – P. 129-144.
4. Brehm J.W. A theory of psychological reactance. – New York: Academic Press, 1966.
5. Brehm J.W., Rozen E. Attractiveness of old alternatives when a new, attractive alternative is introduced // Journal of personality and social psychology. – Vol. 20. – №3. – 1972. – Washington. – P. 261-267.
6. Brehm S.S. The application of social psychology to clinical practice. – New York: Halsted Press, 1976.
7. Brehm S.S., Brehm J.W. Psychological reactance: A theory of freedom and control. – New York: Academic Press, 1981.
8. Dowd E.T., Milne C.R., Wise S.L. The Therapeutic Reactance Scale: A measure of psychological reactance // Journal of Counseling and Development. – 1991. – № 69. – P. 541-545.
9. Dowd E.T., Wallbrown F., Sanders D., Yesenosky J.M. Psychological reactance and its relationship to normal personality variables // Cognitive Therapy and Research. – 1994. – № 18. – P. 601-612.
10. Mahoney M.J. Constructive psychotherapy: A practical guide. – New York: Guilford Press, 2003.
11. Neimeyer R.A., Mahoney M.J. Constructivism in psychotherapy. – Washington: American Psychological Association Press, 1995.
12. Prochaska J.O., Prochaska J.M. Why don't continents move?: Why don't people change? // Journal of Psychotherapy Integration. – 1999. – №9. – P. 83-102.
13. Shoham V., Trost S.E., Rohrbaugh M. From state to trait and back again: Reactance theory goes clinical. In R.W. Wright, J. Greenberg, S.S. Brehm (Eds.) Motivational analyses of social behavior: Building on Jack Brehm's contributions to psychology. – 1989. – № 57. – P. 590-598.
14. Tennen H., Rohrbaugh M., Press S., White L. Reactance theory and therapeutic paradox: A compliance-defiance model // Psychotherapy: Theory, Research and Practice. – 1981. – № 18. – P. 14-22.

There have been presented theoretical and empirical grounds of therapeutic work with client's resistance in the theories of reactance and constructivism. Four parameters of work with resistance have been considered: what changes are resisted, what behaviors define the presence of resistance, why resistance is occurring in therapeutic approaches and modern theories. The psychotherapeutic generalization has been made according to these parameters for the abovementioned approaches: psychoanalytical, cognitive-behavioral, humanistic-experimental, family systems and reactance and constructivism theories.

Keywords: psychoanalytical approach, cognitive-behavioral approach, humanistic-experimental approach, family system approach, reactance theory, reactive resistance, constructivism theory.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 373.5.015.3:159.953.5.002.54

О. А. Дзюбенко

Вплив індивідуально-типологічних особливостей молодших підлітків на їх соціально-психологічну адаптацію до умов навчання в основній школі

Стаття присвячена вивченню впливу індивідуально-типологічних особливостей молодших підлітків на їх адаптацію до навчання в основній школі. Розкрито поняття “соціально-психологічна адаптація”. Визначені структурні компоненти соціально-психологічної адаптації молодших підлітків в умовах навчально-виховної діяльності, комплексне поєднання яких стало підставою для визначення рівнів адаптованості п’ятикласників. Проведене емпіричне дослідження дозволило визначити ті індивідуально-типологічні властивості особистості, які або уповільнюють процес адаптації учнів або сприяють його прискоренню.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, рівень адаптованості, індивідуально-типологічні чинники адаптації п’ятикласників.

Статья посвящена изучению влияния индивидуально-типологических особенностей младших подростков на их адаптацию к обучению в основной школе. Раскрыто понятие “социально-психологическая

адаптація”. Определены структурные компоненты социально-психологической адаптации младших подростков в условиях учебно-воспитательной деятельности, комплексное сочетание которых стало основанием для определения уровней адаптированности пятиклассников. Проведенное эмпирическое исследование позволило определить те индивидуально-типологические свойства личности, которые либо замедляют процесс адаптации учащихся, либо способствуют его ускорению.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, уровень адаптированности, индивидуально-типологические факторы адаптации пятиклассников.

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес у школі передбачає зміни в умовах навчання при переході учнів від початкових до основних класів, що зумовлює необхідність соціально-психологічної адаптації п’ятикласників. Проте не у всіх учнів адаптаційний процес проходить швидко і без певних труднощів. Саме тому ми можемо стверджувати, що учні різняться рівнями адаптованості та існує низка чинників, які здатні або прискорити, або уповільнити адаптаційний процес у школі. Дану статтю ми присвячуємо аналізу впливу індивідуально-типологічних особливостей молодших підлітків на процес їх адаптації до навчання в основній школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз концептуальних підходів до вивчення проблеми адаптації особистості дозволив визначити, що поняття “соціально-психологічна адаптація” – це соціально детермінований процес присвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб та спрямований на встановлення оптимально комфортної взаємодії особистості й навколишнього середовища. Адаптованість – результат успішної реалізації власних можливостей у нових умовах та набуття гармонічної узгодженості в системі “особистість-середовище”.

Соціально-психологічна адаптація, як відомо, пов’язана із індивідуальними властивостями особистості, що зазначено у працях А. Маклакова, Г. Кумаріної, Г. Ушакова, Є. Ільїна, І. Пилипко, М. Сандомирського, Н. Мельнікової, О. Кузнецової, Т. Миллона, Ю. Александровського та інших дослідників.

У своїх дослідженнях, Г. Кумаріна наголошує на безумовній залежності адаптативних можливостей особистості від особливостей функціонування її нервової системи, сили та слабкості процесів збудження та гальмування, їх рухливості, інертності або їх балансу [3, с. 111].

Є. Ільїн зазначає, що у багатьох випадках ефективність будь-якої діяльності залежить від того, які психофізіологічні стани виникають у людини, стійкість до яких залежить від типологічних особливостей особистості, тобто від її типу нервової системи. Так, особистості з сильною нервовою системою більш стійкі до станів фрустрації, стресу, проте менш стійкі в станах перевтоми чи моногонії. Особистості зі слабкою нервовою системою, навпаки, схильні відчувати фруструючі ситуації більш гостро [1, с. 158]. Оскільки процес адаптації акумулює психоемоційну нестійкість, яка може призводити до вищезазначених емоційних станів, то це дає підстави стверджувати, що адаптація особистості залежить від її індивідуально-типологічних особливостей.

Очевидним є те, що адаптованість особистості пов'язана із відсутністю певних характерологічних рис: тривожність, нейротизм, ригідність, конфліктність тощо. Детальний аналіз даного аспекту проблеми поданий у працях Г. Ушакова, І. Пилипко, М. Сандомирського, Т. Миллона, Ю. Александровського та інших дослідників. Вчені зазначають, що істотну роль в процесі соціально-психологічної адаптації відіграє пов'язана з індивідуально-типологічними характеристиками здатність індивіда до динамічної перебудови системи відносин, установок, життєвих цілей. Якщо індивідуум здатний гнучко взаємодіяти з оточуючими, його відносять до нормального адаптативного типу особистості, якщо ж він реагує не гнучко, то його слід віднести до мало адаптованого типу. Адаптація індивіда в групі вимагає вміння і готовності підлаштовуватись до оточуючих, всупереч власним егоїстичним поривам.

О. Кузнецова у своєму дослідженні індивідуально-типологічних чинників адаптованості особистості, провела діагностику широкого спектра рис особистості, які гіпотетично пов'язані з адаптивністю. Так, осіб з високим рівнем адаптативності характеризує слабка вираженість механізмів психологічного захисту, окрім механізмів заперечення реальності та раціоналізації, прийняття себе, відчуття емоційного дискомфорту, домінування, емоційна стабільність, самовпевненість, сміливість, сила "Я", нефрустрованість. Особи з низьким рівнем адаптованості відрізняються значною вираженістю захисних механізмів, особливо проєкції, регресії, реактивних утворень, схильністю до дезадаптованості, внутрішніми показниками якої є неприйняття себе, емоційний дискомфорт, зовнішній контроль, покірність, залежність, консерватизм, практичність, доброта, імпульсивність [2].

Н. Мельнікова, розкриваючи проблему адаптивних властивостей особистості, зазначає, що визначення адаптативних власти-

востей особистості традиційним шляхом порівняння груп адаптованих та неадаптованих особистостей є не зовсім вдалим, оскільки існує проблема невизначеності змінних, які необхідно аналізувати, а також технологія порівняння не враховує того, що деякі адаптаційні якості особистості можуть бути не активовані в процесі адаптації та знаходитися в латентному стані в адаптованих особистостей. Вирішення даної проблеми полягає у тому, що при вивченні адаптивних рис особистості слід опиратися на теоретичну класифікацію форм поведінки, абстрагуючись від конкретних тактик поведінки в конкретних ситуаціях [6, с. 9-16].

До індивідуальних особливостей людини, які утруднюють адаптаційний процес, відносять: низький рівень інтелекту, високий рівень тривожності, нейротизм, особистісна дезінтеграція, виражена здатність до стресу, індивідуалістичність, замкнутість, некомунікабельність, емоційна холодність, нервозність, схильність до тривалого обдумування будь-яких проблем, ригідність, здатність хронічно відчувати дискомфорт, невпевненість у собі, низька самооцінка, комплекс неповноцінності та постійне відчуття провини, інтровертованість, імпульсивність, песимістичність, надмірний особистісний контроль, низькі здібності до досягнення мети [7, с. 19]. Воднораз дослідники підкреслюють парадоксальність прояву особистісних рис в процесі адаптації, наголошуючи, що особистість з високим рівнем інтелекту, але із вираженими рисами сенситивності та комфортності може мати труднощі в процесі адаптації і, навпаки, в особистості може бути слабка нервова система, низький рівень інтелекту та невисока здатність до досягнення мети, проте у неї є риси характеру, які дозволяють їй успішно адаптуватися у новому середовищі.

Якщо існують риси характеру, які визначають міру успішності адаптаційного процесу, то варто відзначити типи особистості, для яких характерні відповідні характерологічні риси. Типологічний підхід К. Леонгарда дозволив визначити, що є типи акцентуацій характеру, які сприяють відхиленням у поведінці, гострим афективним реакціям, нервово-психічним порушенням. Такий підхід має не лише характерологічні особливості, але й вікові [4].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, варто зробити висновок, що досліджуючи проблему соціально-психологічної адаптації, варто вивчати не лише її соціальні чинники, але й індивідуально-типологічні. Даний аспект проблеми адаптації особистості досі вивчений недостатньо, що зумовлює необхідність його емпіричного дослідження і є метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження індивідуально-типологічних чинників соціально-психологічної

адаптації молодших підлітків здійснювалось у два етапи. Перший етап – вивчення психологічних особливостей соціально-психологічної адаптації відповідно до її структурних компонентів з метою визначення рівнів адаптованості п'ятикласників. Другий етап – дослідження індивідуально-типологічних особливостей молодших підлітків. Метою другого етапу було визначення кореляційно значущих зв'язків між індивідуально-типологічними особливостями учнів та рівнем їх адаптованості до навчання у 5-му класі. Експериментальною базою дослідження стала загальноосвітня школа № 176 та спеціалізована школа з вивчення гуманітарних дисциплін № 46 м. Києва. Вибірка досліджуваних складала 206 учнів 5-х класів.

Емоційний, поведінковий, когнітивний та навчально-мотиваційний компоненти становлять теоретичну модель соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, їх психологічні особливості є визначальними показниками міри успішності соціально-психологічної адаптації та вказують на її рівень. Відповідно до зазначених компонентів нами був використаний комплекс психодіагностичних методик, який дозволив вивчити психологічні особливості адаптації молодших підлітків до нових умов навчання в основній школі. Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили виокремити високий, середній та низький рівні адаптованості учнів й надати їм психологічну характеристику. *Високий рівень адаптованості* (47,1% досліджуваних) характеризується легкістю пристосування до нових умов навчання в основній школі. П'ятикласники відчують емоційне благополуччя, часто переживають емоції радості та інтересу. Тривога, страх, сором, гнів, печаль носять більш ситуативний характер, а не є наслідком труднощів в адаптаційному процесі. Домінує переважно позитивне емоційно-ціннісне ставлення до школи загалом, вчителів та навчального процесу. Як засвідчують результати дослідження, ставлення до однокласників може носити як негативний, так і позитивний характер. Навчальна діяльність учнів з високим рівнем адаптації характеризується активністю, успішністю, сформованим уявленням про себе як школяра із стійкими показниками мотивації до навчання. Розвиток рефлексивності відповідає високим показникам, що свідчить про здатність аналізувати ситуації та приймати правильні рішення, здобуваючи життєвий досвід. Стосунки з учителями набувають характеру відкритої взаємодії або обмежуються умовами навчальної діяльності, що не позначається на особистісному ставленні один до одного. Ставлення вчителів до учнів з високим рівнем адаптації

загалом позитивне, оскільки з ними легше взаємодіяти в процесі навчально-виховної діяльності. В умовах навчання основної школи учні з високим рівнем адаптованості відчують себе психологічно готовими до подальшої навчальної діяльності.

Середній рівень адаптованості (39,2 % досліджуваних) свідчить, насамперед, про незавершений процес адаптації, спричинений низкою труднощів. В основній школі діти схильні до емоційних переживань тривожного характеру, вони часто переживають емоції здивування, печалю, страху, сорому. Ситуацій, де необхідно проявляти свої вміння, можливості, здібності уникають. Емоційно-ціннісне ставлення у цих дітей до школи нейтральне або негативне. Вони до всього ставляться з обережністю, складно приймають рішення в новій обстановці. Учні з середнім рівнем адаптованості менш активні у навчальній діяльності. Позитивне та негативне ставлення до учбових завдань чергуються. Вони успішно засвоюють матеріал лише з деяких предметів, що зумовлює коливання в показниках навчальної успішності. Вимоги вчителів загалом ними виконуються, проте мотивація спрямована більше на позашкільні види діяльності, ніж на процес навчання. Діти не проявляють ініціативи у спілкуванні з учителями. Ці учні сприймають своє навчання у школі як досить успішне, проте наголошують на труднощах у пристосуванні до нових умов навчання в основній школі.

Низький рівень адаптованості (13,7% досліджуваних) характеризується частим переживанням емоцій тривоги, напруження, роздратованості, печалю, презирства, страху, сорому. Школа та все, що з нею пов'язано, сприймається ними негативно. Через інфантильність і відсутність здатності до рефлексії, ситуації, які виникають в процесі навчальної діяльності не знаходять свого вирішення, що призводить до конфліктів з учителями та однокласниками. Іншою стратегією поведінки при низькому рівні адаптованості є уникання взаємодії, замкнутість на своїх думках та переживаннях. В навчальному процесі спостерігається пасивне ставлення до навчання через те, що учні не можуть знайти собі місце, звикнути до нових вчителів та їх вимог. У більшості випадків ставлення вчителів до дітей з низьким рівнем адаптованості упереджене, що провокує загострення у дітей стану дезадаптації та негативно позначається на їх навчальній активності, успішності та мотивації до навчальної діяльності. Особисте сприйняття учнями свого навчання в основній школі характеризується наявністю проблем та труднощів у процесі адаптації до нових умов, які важко самостійно подолати.

Психодіагностичним інструментарієм у вивченні індивідуально-типологічних чинників адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі був: опитувальник Г. Айзенка за допомогою якого вимірювались два базисних параметри індивідуальності “екстраверсія – інтроверсія” та “нейротизм – емоційна стабільність” та методика діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда – Г. Шмішека (дитячий варіант).

Відсоткові показники за кожною із індивідуальних рис темпераменту та за типами акцентуацій були розподілені серед досліджуваних з різними рівнями адаптованості до нових умов навчання. Результати дослідження індивідуально-типологічних особливостей відповідно до рівня адаптованості п’ятикласників подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Відповідність індивідуально-типологічних властивостей молодших підлітків їх рівню адаптованості до 5-го класу

<i>Індивідуальна риса темпераменту</i>	<i>Рівень адаптованості</i>		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Інтроверсія	77%	9%	14%
Екстраверсія	64%	28%	8%
Нейротизм	34%	34%	32%
Емоційна стабільність	81%	13%	6%
<i>Тип акцентуації</i>			
Гіпертичний	52,7%	11,1%	2,7%
Застрагаючий	–	19,2%	19,2%
Емотивний	2,7%	11,1%	5,5%
Педантичний	8,3%	–	–
Тривожно-боязливий	–	27,7%	19,2%
Циклотимічний	27,7%	8,3%	–
Демонстративний	11,1%	5,5%	–
Неврівноважений	5,5%	19,2%	5,5%
Дистимічний	11,1%	2,7%	5,5%
Афективно-екзальтований	50%	8,3%	5,5%

Результати за шкалою “Інтроверсія-екстраверсія” свідчать, що інтроверсія характерна 77% досліджуваних з високим рівнем адаптованості, 14% з низьким та 9% – з середнім. Екстраверсія є індивідуальною рисою 64% учнів з високим рівнем адаптованості. У 28% учнів з вираженою екстраверсією середній рівень адаптованості, а у 8% – низький. Кореляційний аналіз між рівнем адаптованості та шкалою “інтроверсія-екстраверсія” не виявив статистично значущого зв’язку. Отже, такі риси, як інтроверсія та

екстраверсія, не позначаються на можливостях п'ятикласників адаптуватися до нових умов навчання в основній школі.

За шкалою “Емоційна стабільність-нестабільність”, була зафіксована така тенденція – чим вищий рівень адаптованості молодшого підлітка до нових умов навчання в основній школі, тим менші в нього показники нейротизму (емоційної нестабільності), проте спостерігаються високі показники емоційної стабільності. Так, 81% емоційно врівноважених п'ятикласників мають високий рівень адаптованості, 13% – середній та 6% – низький. В той же час нейротизм, тобто емоційна нестабільність, притаманна 34% досліджуваних, рівень адаптованості яких високий, 34% – середній та 32% – низький. Кореляційний аналіз виявив статистично значущий показник ($r_s = 0,263$ при $p < 0,05$), що означає зв'язок рівня адаптованості із показниками емоційної стабільності та нестабільності. Отже, врівноваженість, стабільність процесів збудження та гальмування в нервовій системі дитини є чинником успішного процесу адаптації, а нейротизм знижує адаптаційні можливості п'ятикласників.

Результати дослідження типу акцентуацій особистості у п'ятикласників з різними рівнями адаптованості до нових умов навчання свідчать, що високий рівень адаптованості спостерігається у учнів з гіперактивним типом акцентуації, кількість яких становить 52,7%, та з афективно-екзальтованим – 50%. Індивідуальними особливостями цих учнів є підвищений фон настрою в поєднанні з жагою діяльності, оптимізмом, завзятістю та високою активністю. Афект може розряджатися агресією на оточуючих, аутоагресією або бурхливими сценами, їм властивий великий діапазон емоційних станів: легко виникає захоплення від радісних подій і повний відчай від сумних. Проте окремі школярі з гіперактивним та афективно-екзальтованим типами особистості іноді мають середній та низький рівні адаптованості. Кореляція не показала стійкого статистичного зв'язку між зазначеними типами акцентуацій та рівнем адаптованості досліджуваних. Отже, ми не можемо стверджувати, що індивідуальні властивості досліджуваних з гіпертичним та афективно-екзальтованим типом є чинником високого рівня їх адаптованості в нових умовах навчання.

Аналогічно, перевага кількісних показників у групі з високим рівнем адаптованості по педантичному, демонстративному, дистимічному та циклотимному типу є недостатньо значущою, порівняно з групою середньоадаптованих та низько адаптованих п'ятикласників. Це свідчить про те, що такі якості, як ригідність,

інертність психічних процесів, тривале переживання травмуючих подій, схильність до сумнівів, лабільність нервових реакцій, підвищена здатність до витіснення, демонстративність поведінки, схильність до істерії чи знижений фон настрою, песимізм, загальмованість не є визначальними у процесі соціально-психологічної адаптації та не позначаються на її рівні.

Неврівноважений та емотивний тип особистості для групи п'ятикласників з високим рівнем адаптованості має суттєво низькі показники, порівняно з двома останніми групами. Так, неврівноважений тип особистості характерний для 19,2% учнів з середнім рівнем адаптованості, що проявляється у підвищеній імпульсивності, слабкому контролю над потягами й спонуканнями, фіксацією на ідеях, своєму емоційному стані, швидко виснаження, неможливість тривалий час витримувати будь-яке навантаження. Емотивний тип особистості був виявлений серед 11,1% учнів з середнім рівнем адаптованості. Особливістю цих дітей є чутливість, глибокі реакції емоційних процесів, надмірна вразливість. Проте, кореляційний аналіз не підтвердив значущість властивостей зазначених типів особистості в процесі адаптації молодих підлітків до нових умов навчання в основній школі.

Варто звернути увагу, що для учнів з високим рівнем адаптованості не характерні такі типи особистості, як тривожно-боязкий та застрягаючий. Тенденція у домінуванні цих типів була помічена серед учнів з середнім та низьким рівнем адаптованості. Застрягаючий тип особистості характерний в однакових відсоткових показниках (19,2%) в обох групах. Це свідчить, що такі риси, як помірна комунікабельність, занудство, схильність до повчань, небалакучість, прагнення досягати високих результатів, завзятість, яка супроводжується надмірною стійкістю афекту та формуванням надцінних ідей негативно впливають на рівень адаптації до нових умов. Тривожно-боязкий тип особистості характерний для 27,7% учнів з середнім рівнем адаптованості та для 19,2% – з низьким. Суттєвою особливістю таких дітей є схильність до страхів та гострих афективних реакцій, підвищена нерішучість, полохливість, настороженість. При цьому коефіцієнт кореляції $r_s = -0,319$ при $p < 0,05$ свідчить про достовірну перевагу застрягаючого типу серед учнів з середнім та низьким рівнем адаптованості, порівняно із загальною кількістю досліджуваних, а показник ($r_s = -0,345$ при $p < 0,05$) свідчить про те, що тривожний тип особистості найбільш характерний для учнів з низьким рівнем адаптованості до нових умов навчання основної школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи результати емпіричного дослідження впливу індивідуально-типологічних особливостей молодших підлітків на їх соціально-психологічну адаптацію до навчання в основній школі, варто відзначити, що на рівень адаптованості учнів значно впливає така індивідуальна риса, як нейротизм. Емоційна стійкість є тією якістю, яка допомагає адаптуватися до нових умов навчання, відсутність емоційно врівноваженого стану призводить до труднощів в процесі адаптації та негативно позначається на її рівні. Риси характеру, які відповідають застрягаючому типу особистості притаманні учням з середнім та низьким рівнем адаптованості. Крім того, було встановлено, що чим нижчий рівень адаптованості, тим більш акцентований тривожно-боязкий тип особистості. Відповідно, учні, які мають виражену емоційну нестійкість та є представниками застрягаючого чи тривожно-боязкого типу, потребують особливої уваги, адже їх індивідуальні властивості сприяють виникненню явища дезадаптації в нових умовах навчання. Результати проведеного емпіричного дослідження розкривають перспективи вивчення даного аспекту проблеми адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі при розробці методичних порад батькам та вчителям, створенні та впровадженні психокорекційних заходів серед п'ятикласників. Адже індивідуальні властивості темпераменту та тип акцентуації вказують на вразливі місця характеру особистості, що дозволяє попередити психогенні реакції, які призводять до дезадаптації молодших підлітків в умовах основної школи.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Темперамент и типологические особенности проявления свойств нервной системы / Е. П. Ильин // Дифференциальная психофизиология. – СПб., 2001. – С. 57-98.
2. Кузнецова О. В. Індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / О. В. Кузнецова. – Одеса, 2005. – 20 с.
3. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения / Г. Кумарина // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 111-120.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард ; [пер. с нем. В. М. Лещинская]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 540 с.

5. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16 – 24.
6. Мельникова Н. Н. Проблема изучения адаптативных свойств личности / Н. Н. Мельникова // Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики: Тематический сборник научных трудов. – Челябинск : ЮУрГУ, 2005. – С. 9-12.
7. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: [навчально-методичний посібник] / І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Виногородський, І. О. Сабанадзе. – К. : Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 180 с.

In the article the analysis of influence individually-typological features of junior teenagers on their adaptation to training at the basic school is devoted. The concept “socially-psychological adaptation” is opened. Structural components of socially-psychological adaptation of junior teenagers in the conditions of the teaching and educational activity which complex combination became the basis for definition of levels of adaptedness of fifth-graders are defined. The conducted empirical research has allowed to define those individually-typological properties of the person which or slow down process of adaptation of pupils or promote its acceleration.

Keywords: socially-psychological adaptation, adaptedness level, individually-typological factors of adaptation.

Отримано: 23.02.2012 р.

Автонаратив як метод діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів

У статті розглянуто автонаратив як метод діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Описано критерії для аналізу автонаративу. Проаналізовано частоту вживання смислових одиниць, що відображають професійно значущі характеристики особистісної зрілості. Наводяться приклади використання інших методів діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Доведено, що автонаратив є важливим методом діагностики професійного Я-образу, оскільки оповідач автонаративу і його головний герой співпадають.

Ключові слова: автонаратив, діагностика, метод, професійно значуща характеристика, особистісна зрілість, майбутній психолог, критерій, смислова одиниця, Я-образ, Я-теперішнє, Я-майбутнє, Я-професіонал, індивідуальна форма роботи, констатувальний експеримент.

В статье рассмотрено автонаратив как метод диагностики профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Описаны критерии для анализа автонаратива. Проанализирована частота употребления смысловых единиц, которые отображают профессионально значимые характеристики личностной зрелости. Приводятся примеры использования других методов диагностики профессионально значимых характеристик личностной зрелости будущих психологов. Доказано, что автонаратив является важным методом диагностики профессионального Я-образа, поскольку рассказчик автонаратива и его главный герой совпадают.

Ключевые слова: автонаратив, диагностика, метод, профессионально значимая характеристика, личностная зрелость, будущий психолог, критерий, смысловая единица, Я-образ, Я-нынешнее, Я-будущее, Я-профессионал, индивидуальная форма работы, констатирующий эксперимент.

В умовах сучасної гуманізації суспільства гармонійний розвиток особистості, розвиток її потенційних можливостей є актуальною проблемою. Особливої значущості проблема саморозвитку набуває під час загальноосвітньої і професійної підготовки. Заклади освіти

зобов'язані створити відповідні розвивальні умови для оптимізації особистісного зростання кожного учня, студента.

Соціальні та економічні негаразди призводять до проблем в особистісному розвитку, що зумовлює потребу суспільства в професії психолога. Більшість дослідників головним компонентом психологічної готовності до професійної діяльності психолога називають особистісне зростання, що передбачає прагнення майбутнього фахівця до найповнішого вияву і розвитку власних можливостей. На важливості особистісного зростання і самоактуалізації майбутніх психологів наголошують Н. О. Антонова, Т. І. Білуха, Ю. Г. Долінська, Б. Б. Іваненко, Л. М. Кобильник, Л. В. Логінова, О. О. Міненко, Л. В. Мова, Т. Б. Партико, Л. І. Рибачук та ін.

Між проблемою клієнта і рівнем особистісної зрілості психолога існує кореляція. А. Г. Лідерс зауважує, що ведучою діяльністю психолога по відношенню до клієнта є їх співрозвиток, співособистісний ріст. Вирішення проблеми клієнта є не тільки крок клієнта в особистісному рості, але і крок в особистісному рості психолога. Для того, щоб допомогти у розв'язанні проблеми клієнта, психолог повинен мати вищий, ніж у клієнта рівень особистісної зрілості.

Теоретичний аналіз психологічної літератури свідчить про те, що, незважаючи на багатоплановість психологічних досліджень проблем особистісної зрілості і професійно важливих якостей психолога, недостатньо з'ясованою залишилась проблема професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Актуальним є питання діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Малодослідженою є проблема використання автонаративу як методу діагностики. Це стало **метою** для написання статті – вивчити автонаратив як метод діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

Під час теоретичного дослідження доведено, що професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів є: саморегуляція, комунікабельність, інтелектуальність, креативність, Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, відповідальність, самостійність, індивідуалізм, моральність, трансцендентність, самоактуалізація. Емпіричне вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів проводилося серед студентів, які навчаються на І–V курсах за спеціальністю “Психологія”.

На основі складеної діагностичної методики у констативальному експерименті проведено вивчення професійно значущих

характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Метод діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи, самоактуалізаційний тест Е. Шострома, 16-факторний опитувальник Кеттелла, короткий індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела, шкала ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела, опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової.

Досліджувані писали автонаратив на тему “Я – професійний психолог” для вивчення наявності в Я-образі майбутнього психолога професійно значущих характеристик особистісної зрілості. Автонаратив – розповідь людини про себе, що передбачає індивідуальну форму роботи. На думку Т. М. Титаренко, “нартив про себе завжди і привілейований, і дуже проблематичний, оскільки рефлексивний: адже наратор (оповідач) і головний герой наративу – одна й та сама особа” [1-6]. Отже, автонаратив є методом діагностики Я-образу оповідача. Тому його можна застосовувати для вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Написання наративів як особливу форму роботи у психологічній практиці досліджували О. Джужа, Ю. О. Масієнко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, О. М. Шиловська та ін.

Під час написання автонаративу досліджуваним пропонувалося дати відповідь на такі запитання: “Який я зараз як особистість і професіонал? Яким я прагну стати психологом в майбутньому?” Шляхи особистісного і професійного зростання. Критеріями оцінювання твору-роздуму “Я–професійний психолог” є складові моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів: позитивна Я-концепція, відповідальність, аутентичність, самостійність, саморегуляція, інтелектуальність, креативність, самоактуалізація, комунікабельність, трансцендентність, моральність, індивідуалізм, Его-ідентичність.

Виділялися особливості написання творів майбутніми психологами. 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.

За даними таблиці 1, професійно значущою характеристикою особистісної зрілості, що найчастіше вживається у творах “Я–професійний психолог”, є інтелектуальність (31,5% всіх інформативних одиниць за виділеними критеріями). Це свідчить про те,

що більшість майбутніх психологів надають великого значення інтелектуальності як професійно значущій характеристиці особистісної зрілості майбутнього психолога. Інтелектуальні здібності мають однаково велику значущість для студентів усіх курсів. Більшість досліджуваних зазначають, що зараз підвищують свій інтелектуальний розвиток: “намагаюся щорічно поповнювати свій резерв знань”, “навчаюся”, “здобуваю знання” і т. п. Порівнюючи Я-образи “Я-теперішній професіонал” і “Я-майбутній професіонал” за критерієм, інтелектуальність варто відмітити, що частота вживання їх майже однакова: 31,6% і 31,5% відповідно. Майбутні психологи мають розумові здібності і прагнуть їх розвивати ще більше.

Таблиця 1

**Контент-аналіз твору-роздуму “Я – професійний психолог”
(кількість інформативних одиниць за критеріями)**

№ з/п	Критерії	Частота використання (у %)		Заг. част. викор.	Ранжування (№з/п)
		Я-теп.	Я-майб.		
1	Позитивна Я-концепція	3,8	0,6	1,3	3
2	Відповідальність	3,8	2,6	2,8	4
3	Аутентичність	1,3	–	0,3	1
4	Самостійність	7,5	2,6	3,6	5
5	Саморегуляція	–	7,1	5,6	6
6	Інтелектуальність	31,6	31,5	31,5	10
7	Креативність	–	0,3	0,3	1
8	Самоактуалізація	1,3	22,5	18,2	8
9	Комунікабельність	24,1	18	19,2	9
10	Трансцендентність	2,5	0,3	0,8	2
11	Моральність	24,1	14,5	16,4	7
12	Індивідуалізм	–	–	–	–
13	Его-ідентичність	–	–	–	–

Менший відсотковий показник від загальної частоти використання у творах мають комунікабельність (19,2%), прагнення до самоактуалізації (18,2%), моральність (16,4%). Досліджувані надають перевагу цим характеристикам як професійно значущим для психолога.

Комунікабельність є складовою частиною Я-образів “Я-теперішній професіонал” і “Я-майбутній професіонал” на всіх курсах. Більше про комунікабельність говорять студенти молодших курсів, а менше – старшокурсники. 24,1% з частоти використання у Я-образі “Я-теперішній професіонал” займає кому-

нікабельність. Тоді як в Я-образі “Я-майбутній професіонал” комунікабельність має 18% частоти вживання.

Різниця між кількістю інформативних одиниць, що свідчать про самоактуалізацію в Я-образах “Я-теперішній професіонал” і “Я-майбутній професіонал” є більше 20,5% (1,3% і 22,5% відповідно). Прагнення до самоактуалізації є складовою частиною Я-образів “Я-теперішній професіонал” і “Я-майбутній професіонал” на старших курсах. На першому і другому курсах самоактуалізація входить лише до складу Я-образу “Я-майбутній професіонал”. Це пояснюється тим, що старшокурсники не лише планують самоактуалізацію в майбутньому, але і виконують конкретні кроки до її набуття вже в теперішньому. Для майбутніх психологів випускних курсів самоактуалізація є актуальною для професійного вдосконалення і особистісного зростання.

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 в образі Я-реальне моральність описується більше, ніж в образі Я-ідеальне майбутнього психолога. Це свідчить про те, що психологи вважають властивими їм моральні якості в більшій мірі, ніж ті, які їм потрібно розвивати.

В меншій кількості присутня загальна частота використання інформативних одиниць, що свідчать про саморегуляцію (5,6%). Варто зауважити, що в образі “Я-теперішній професіонал” інформативні одиниці про саморегуляцію відсутні, а в образі “Я-майбутній професіонал” складає 7,1%. Майбутні психологи вважають, що в них немає саморегуляції, хоча вважають, що ідеальний психолог повинен нею володіти. Саморегуляція, як професійно значуща характеристика психолога, найбільш описана на першому курсі, що свідчить про важливість саморегуляції для першокурсників, які, можливо, є імпульсивними.

Самостійність у загальній частоті вживання інформативних одиниць займає 3,6%. Незалежність як складова образу “Я-теперішній професіонал” складає 7,5%, а в образі “Я-майбутній професіонал” має 2,6%. Тобто майбутні психологи вважають незалежність вже притаманною собі характеристикою більше, ніж такою, до якої варто прагнути.

Загальна частота використання інформативних одиниць про відповідальність складає 2,8%. Більш вираженою відповідальність

є в Я образі “Я-теперішній професіонал” (3,8%), ніж “Я-майбутній професіонал” (2,6%). Важливість відповідальності як професійно значущої характеристики психолога зростає з кожним курсом навчання: найменше про неї пишуть першокурсники, а найбільше – п’ятикурсники.

Позитивна Я-концепція у загальній частоті вживання інформативних одиниць займає 1,3%. Це низький відсоток з максимальних 100%. Важливість позитивної Я-концепції в незначній мірі описували студенти всіх курсів. Про наявність позитивної Я-концепції у майбутніх психологів свідчить 3,8% частоти використання інформативних одиниць з образу “Я-теперішній професіонал”. Разом з тим, 0,6% інформативних одиниць образу “Я-майбутній професіонал” свідчить про включення студентами позитивної Я-концепції до бажаних майбутніх професійних характеристик.

Найменша загальна частота використання інформативних одиниць (менше 1%) належить трансценденції (0,8%), аутентичності і креативності (по 0,3%). Ці характеристики до образу “Я-професіонал” включали майбутні психологи старших курсів. Найбільш вираженою з цих якостей в образі “Я-теперішній професіонал” є трансцендентність (2,5%) (“для мене психологія – це сенс життя”). Менше виражена аутентичність (1,3%), яка в образі “Я-майбутній професіонал” у досліджуваних не описана. Креативність не визначена майбутніми психологами в образі “Я-теперішній професіонал”, але виділена як бажана професійно значуща характеристика психолога в образі “Я-майбутній професіонал” (0,3%). Також 0,3% частоти вживання кількості інформативних одиниць в образі “Я-майбутній професіонал” займає трансцендентність.

Отже, найбільше відсоткове значення за частотою вживання інформативних одиниць в образі “Я-теперішній професіонал” належить інтелектуальності (31,6%). На високому рівні знаходиться також комунікабельність і моральність (по 24,1%). На нижчому рівні розміщені незалежність (7,5%), позитивна Я-концепція і відповідальність (по 3,8%). Найнижчий рівень належить прагненню до самоактуалізації (1,3%). Саморегуляція, креативність, індивідуалізм і Его-ідентичність не описані майбутніми психологами в образі “Я-теперішній професіонал”. Це може свідчити про відсутність даних характеристик у досліджуваних (що мало ймовірно), або про ненадання їм значущості. Послідовність частоти використання характеристик образу “Я-теперішній професіонал” відображає вираженість якостей теперішнього Я-

образу майбутніх психологів, які виділені ними як професійно значущі.

В образі “Я-майбутній професіонал” найвищу частоту використання інформативних одиниць має інтелектуальність (як і в образі “Я-теперішній професіонал”), що складає 31,5%. На середньому рівні частоти вживання у тексті знаходяться прагнення до самоактуалізації (22,5%), соціабельність (18%) і моральність (14,5%). Низький рівень частоти використання мають саморегуляція (7,1%), відповідальність і незалежність (по 2,6%) і позитивна Я-концепція (0,6%). Аутентичність не виділена майбутніми психологами як професійно значуща характеристика психолога. Відсотковий показник характеристик образу “Я-майбутній професіонал” свідчить про думку студентів щодо важливості для майбутнього психолога відповідних характеристик в образі ідеального психолога.

Варто зауважити, що в творах майбутні психологи не описували характеристики Его-ідентичності та індивідуалізму, що може свідчити про незначущість цих якостей для них у професійному становленні. Проте ці характеристики виділено як професійно важливі для особистісної зрілості майбутніх психологів, тому потрібно звернути увагу на розвиток цих якостей.

Шляхи особистісного і професійного зростання не описали 25% досліджуваних. Це може свідчити про невизначеність майбутніх психологів з цього питання. Часто студенти взаємозамінюють шляхи особистісного і професійного зростання описом зовнішніх характеристик майбутньої професійної діяльності (“кабінет добре облаштований”, “великий контингент клієнтів”, “свій кабінет” і т. п.). Досліджувані також зазначали заклад, в якому бажають працювати: “працювати в дитячому садку”, “психологічний центр”, “працювати психологом у загальноосвітньому закладі”, “власний консультативний центр” і т. д.

Опис шляхів особистісного і професійного зростання відрізняється залежно від курсу. Першокурсники найчастіше говорять про вдосконалення власних особистісних якостей, набуття навичок самоконтролю, стриманості, впевненості, тактовності, співпереживання, справедливості, толерантності, розвиток комунікативних та інтелектуальних навичок. Менше студенти говорять про прийняття участі в конференціях, відвідування тренінгів, інших професійно спрямованих заходів. Першокурсники ще недостатньо знайомі з цими формами професійного й особистісного вдосконалення. Третина першокурсників не описали шляхи власного професійного та особистісного росту. Можливо, їм не

вистачає відповідного досвіду, вони не замислювалися над цим раніше, або не прагнуть розвиватися як професіонали.

Досліджувані другого курсу часто писали про самоосвіту, самовиховання, “роботу над собою”, самовдосконалення, самореалізацію. Ці студенти усвідомлюють взаємовплив професійного і особистісного. Студенти третього курсу найчастіше описують такі шляхи особистісного і професійного вдосконалення: “дослідження літературних надбань видатних психологів”, “робити свої наукові внески”, відвідування різноманітних курсів, семінарів, колоквіумів, тренінгів, конференцій, “консультативних курсів і гуртків”, “брати участь у різноманітних проєктах” та ін. Часто зазначено “працювати над собою, вдосконалюватися, аналізувати постійно свою роботу”, “не переставати вчитися”, “поповнювати і покращувати свої знання”. Третьюкурсники велике значення надають практиці, оскільки уже мали активну практику, що дала їм важливий досвід. Більшість майбутніх психологів пише про важливість самоконтролю. Незначна частина третьокурсників говорить про вдосконалення особистісних якостей. Декілька студентів звернули увагу, що для психолога потрібне “постійне професійне зростання”, “вдосконалення своїх професійних вмінь”, “самореалізація, коли людина стає психологічно зрілою і здатною до творчої праці, що дуже важливо для психологів”. Це передбачає погляд на професію психолога як взаємодію професійних і особистісних аспектів, їх постійне вдосконалення.

Студенти випускних IV–V курсів найбільше говорили про важливість поєднання теоретичних знань і практичних умінь і навичок. На їх думку, щоб бути психологом-професіоналом потрібно працювати над собою, корегувати свої якості, читати психологічну літературу, спілкуватися з фахівцями, переглядати наукові фільми і телепередачі, занотовувати свої думки і почуття. Студентка випускного курсу написала: “Професіонал має допомогти клієнту позбутися його страхів, але, перш за все, він має позбутися їх у своїй свідомості, та не тільки страхів, а й образ. Якщо духовно буде професіонал “чистий”, то і думки, і діяльність будуть спрямовані на допомогу людям”. Студентка описала звільнення психолога від використання негативних емоцій, захисних механізмів, що заважатимуть у його професійній діяльності. П’ятикурсниця зазначила: “Для початку я б хотіла вирішити власні проблеми, внутрішні конфлікти, страхи і тривоги, оскільки розумію, що без цього я не зможу стати психологом”. Інша студентка зауважила: “фізичне здоров’я не принесе щастя за відсутності здоров’я психічного”. Варто зауважити, що на молодших курсах про психічне здоров’я не згадувалося.

Студенти пишуть, що “психолог – це стан душі і спосіб мислення, спосіб життя”, “психолог – душевний лікар”, “психолог має бути Психологом, тобто професіоналом з великої літери”, “психолог – це покликання, як художник чи поет”. Як зазначила другокурсниця, “шляхи зростання кожен вибирає сам”. Існує різниця між обраними напрямками професійного й особистісного росту, яка залежить від курсу, на якому навчаються майбутні психологи (це впливає на досвід їх професійної підготовки), від рівня особистісної зрілості (вона впливає на професійний потенціал психолога).

Проаналізовано шляхи професійного й особистісного зростання майбутніх психологів. Студенти молодших курсів при описі шляхів професійного і особистісного зростання часто розкривають зовнішні характеристики майбутньої професійної діяльності, говорять про важливість читання психологічної літератури, вдосконалення власних особистісних якостей. Студенти випускних курсів найчастіше описують такі шляхи особистісного і професійного вдосконалення: робити свої наукові внески, відвідувати різноманітні курси, семінари, колоквиуми, тренінги, конференції, консультативні курси і гуртки, різноманітні проекти; спілкуватися з фахівцями, перегляд наукових фільмів і телепередач, ведення щоденників. Отже, студенти старших курсів описують більшу кількість доцільних і ефективних шляхів професійного та особистісного зростання, з якими вони більш знайомі, ніж студенти молодших курсів.

Враховувалося використання респондентами захисних механізмів при написанні наративу. Наприклад, малий розмір твору, відмова писати твір та ін. Студенти з високим рівнем особистісної зрілості зазначали про важливість самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, їх твори великі за обсягом. Тоді як майбутні психологи з низьким рівнем особистісної зрілості більше уваги звертають на зовнішні характеристики професійної діяльності психолога, їх твори невеликі за об'ємом. Декілька майбутніх психологів у творі застосували певні захисні механізми. Наприклад, відмовилися писати твір чи мали невеликий розмір твору, що не розкривав його змістовних характеристик. Використання захисних механізмів характерно для студентів молодших курсів.

Отже, автонаратив є важливим методом діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Це зумовлено тим, що автор (оповідач) автонаративу і його головний герой – це одна особа, що служить методом діагностики Я-образу досліджуваного (і професійного Я-образу, в тому числі).

Перед застосуванням автонаративу важливо виділити критерії для його аналізу. Критеріями для аналізу автонаративу “Я – професійний психолог” є смислові одиниці, що відображають професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів: саморегуляція, комунікабельність, інтелектуальність, креативність, Его-ідентичність, аутентичність, позитивна Я-концепція, відповідальність, самостійність, індивідуалізм, моральність, трансцендентність, самоактуалізація. За результатами дослідження, професійно значущою характеристикою особистісної зрілості, що найчастіше вживається у творах “Я–професійний психолог”, є інтелектуальність. Разом з тим, у творах не описано індивідуалізм та Его-ідентичність.

Для ґрунтовного вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів важливим є застосування комплексу методик. Тому **перспективами** подальшого дослідження проблеми є створення ефективної діагностичної програми вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів і застосування її на практиці.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы психологии. – Том 2. Психологическая герменевтика / Н. В. Чепелева. – К., 2001. – Вып. 1. – 127 с.
2. Актуальные проблемы психологии. Том 2. Психологическая герменевтика / Н. В. Чепелева. – К., 2002. – Вып. 2. – 140 с.
3. Джужа О. Особистий наратив як модель вивчення етнокультурних особливостей ідентичності /О.Джужа// Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 49–60.
4. Масієнко Ю. О. Структурно-динамічні ознаки “я-тексту” особистості : Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – Київ : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2006. – 254 с.
5. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконститування особистості: [Електронний ресурс] // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=93&c=2270>
6. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження наративу як засобу саморозвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія. Історія психології” / О. М. Шиловська. – К., 2003. – 22 с.

In the article it is considered autonarrative, as a method of diagnostics professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists. Criteria are described for the analysis of autonarrative. Frequency of the use of semantic units which represent meaningful descriptions of personality maturity professionally is analyzed. Examples of the use of other methods of diagnostics professionally of meaningful descriptions of personality maturity of future psychologists are made. It is well-proven that autonarrative is the important method of diagnostics of professional self-conception, as retell of autonarrative and him protagonist coincide.

Keywords: autonarrative, diagnostics, method, professionally meaningful description, personality maturity, future psychologist, criterion, semantic unit, self-conception, self-present, self-future, self-professional, individual form of work, experiment.

Отримано: 1.02.2012 р.

УДК:373.2.011.3 –51

Н.С.Дмитріюк

Специфіка формування у вихователів соціально-перцептивних здібностей (на прикладі аналізу розвивально-корекційної програми тренінгового навчання)

У статті розкриваються психолого-педагогічні аспекти реалізації тренінгу для педагогів в галузі основ розуміння та корекції ними психічних станів дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: соціальна перцепція, тренінг, розуміння.

В статье раскрываются психолого-педагогические аспекты реализации тренинга для педагогов в отрасли основ понимания и коррекции ими психических состояний детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальная перцепция, тренинг, понимание.

Постановка наукової проблеми та її значення. Проблема виховання та навчання підростаючих поколінь на засадах особистісного підходу обумовлена змінами, що проходять у сучасному суспільстві.

Ці зміни породжують нові вимоги до системи освіти, які проявляються, перш за все, у зміщенні акцентів суспільної свідомості: дитина із об'єкта перетворюється у суб'єкт власного розвитку, неповторну індивідуальність. Змінюється і роль дорослого в процесі розвитку дитини. У соціально-психологічних механізмах взаємодії педагога з дітьми зростає вага суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Актуальність проблеми відзначають сучасні дослідники, які наголошують, що активна педагогічна діяльність забезпечується повним розкриттям індивідуальних, потенційно-особистісних можливостей педагога, високим рівнем сформованості його професійних якостей (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Метою статті є вплив розвивально-корекційної програми тренінгового навчання, яка передбачала б формування у педагогів соціально-перцептивних здатностей, успішний розвиток яких сприяв би кращому розумінню вихователем психічних станів своїх вихованців.

Для досягнення поставленої мети нами були висунуті наступні **завдання**:

- сконструювати спеціальну систему занять, які визначають організацію діяльності педагогів з метою перебудови і розвитку їх індивідуально-психологічних особливостей;
- знання про загальні принципи розуміння внутрішнього світу особистості, її структуру;
- виділити показники, які дозволяли б фіксувати зміни в особистісній сфері учасників, що виникають під впливом корекційного навчання.

Аналіз наукових досліджень. Педагогічна діяльність передбачає міжособистісну взаємодію у спілкуванні з дітьми. Професійно-педагогічне спілкування, як підкреслює О.О.Леонтьєв, є системою органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, виховний вплив організації взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів [5]. На думку А.С.Макаренка, у спілкуванні з дітьми педагогові важливо уміти за обличчям вихованців читати та впізнавати їхні душевні рухи [6]. У цих словах видатного педагога сформована вимога сучасної теорії та практики до того, щоб кожен вихователь навчився мистецтву тонко підмічати та правильно визначати численні відтінки в макро- та мікроекспресії своїх вихованців. Тому професіоналізм особистості педагога включає у себе, окрім спеціальних професійних знань, вмій та навичок, розвинену

соціально-перцептивну компетентність, яка проявляється, на нашу думку, в глибині розуміння та оцінці своїх вихованців, у здатності до рефлексії.

Розуміння педагогом своїх вихованців є важливим для забезпечення необхідних результатів професійної діяльності. Незаперечною є необхідність роботи з вивчення впливів психічних станів на формування особистості дитини. Вивченню саме цих детермінант – формуванню у педагогів вміння розуміти психічні стани дітей – присвячене наше теоретичне та експериментальне дослідження.

“Немає психологічного процесу більш важливого і водночас більш складного для розуміння, ніж розуміння, і ніде наукова психологія не розчарувала більшою мірою тих, хто звертався до неї за допомогою”, – так оцінював проблему розуміння А.Міллер [8 с.266]. Тому не випадково дослідники відносять проблему розуміння до числа нез’ясованих.

Дослідженню проблеми розуміння присвячено багато робіт М.М.Бахтіна, О.О.Бодальова, О.О.Брудного, Л.Г.Доблаєва, В.В.Знакова, З.С.Карпенко, Г.С.Костюка, Д.О.Леонтьєва, А.С.Макаренка, В.О.Моляко, С.Л.Рубінштейна, Н.В.Чепелевої, П.М.Якобсона та інших. Поміж тим, вельми значний досвід проблеми розуміння й досі постає предметом постійних дискусій, пов’язаних, перш за все, із розумінням цього феномена як надзвичайно складного, який важко піддається аналізу.

У словнику з психології розуміння визначається як здатність збагнути зміст і значення чогось та досягти завдяки цьому певного результату, або зумовлений зовнішніми чи внутрішніми впливами специфічний стан свідомості, фіксований суб’єктом як упевненість в адекватності відтворених уявлень та змісту впливів.

Г.С.Костюк розробив методологічний базис вивчення проблеми розуміння, узагальнив дані, одержані українськими дослідниками, що працювали під його керівництвом, та зробив цінні висновки. Він зазначав, що, говорячи про розуміння, можна мати на увазі різні сторони цього складного явища, що відбивається і в різних значеннях самого слова “розуміння”. Узагальнивши результати ряду досліджень, Г.С.Костюк розглядає розуміння як пізнання суттєвого, розкриття об’єктів та явищ дійсності в їх зв’язках, відношеннях і властивостях, безпосередньо не даних. Розуміння зароджується у чуттєвому сприйманні і є аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів певної ситуації, “сміслових віх” та об’єднання їх в єдине ціле [4 с.295].

У свою чергу, М.В.Савчин визначає процес переходу міжособистісного сприймання у розуміння і в оцінку іншої людини як

особистісне психологічне завдання. У процесі розуміння особистості вчений виокремлює два рівні. “На першому рівні відбувається усвідомлення цілей, мотивів, настанов іншої людини. Другий рівень взаєморозуміння характеризується здатністю прийняти цілі, мотиви, настанови іншої людини як власні”. Звідси робиться висновок про те, що пізнання іншої людини забезпечує пізнання самого себе, а точність розуміння зумовлюється характером взаємодії з партнером по спілкуванню. “Крім того, уявлення про іншу людину тісно пов’язане з рівнем розуміння власного “Я”. Чим повніше, точніше, глибше особистість розуміє себе, тим повніше і точніше розкривається інша людина, і, навпаки, чим глибше ми проникаємо у внутрішній світ інших людей, тим глибше розуміємо себе” [10 с. 73].

Спираючись на положення сучасної науки, у своєму дослідженні ми розглядаємо розуміння як успішний перебіг гармонійної взаємодії між педагогом та дитиною, який обумовлений специфікою педагогічної діяльності.

Тим часом аналіз проблеми психолого-педагогічного розуміння особистості дитини розкрито у дослідженнях С.В.Кондратьєвої, О.М.Коропецької, Е.І.Головахи, Н.В.Паніна, І.Д.Беха, М.В.Савчина та інших.

Визначаючи стратегію побудови виховного процесу в площині особистісного підходу, І.Д.Бех наголошує на тому, що професіоналізм педагога залежить від здатності розуміти дитину. Результативність такого розуміння залежить від певних якостей вихователя, необхідних для роботи з дітьми. До їх складу входить:

- здатність сприймати й адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини у спілкуванні, фіксувати зміни в почуттях і вчинках;
- сформованість широкого набору оцінних критеріїв;
- уміння постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованця;
- виявляти вміння відмежовуватись від упередження при пізнанні вихованця, знання про типові помилки: “стереотипізація”, “нав’язування суб’єктивного бачення” [3 с.32].

Отже, розуміння у педагогічному процесі розглядається, з одного боку, як умова виховного впливу, а з другого – як виховна задача – формування у педагога професійно важливих особистісних якостей.

У системі педагогічної освіти проблема розуміння займає важливе місце, оскільки воно є універсальним апаратом, без оволодіння яким стає неможливою якісна професійна діяльність.

Найбільш продуктивним шляхом вирішення цих питань є застосування соціально-психологічного тренінгу. Плідність такого шляху в навчальній діяльності була теоретично обґрунтована та експериментально перевірена у ряді досліджень.

Проведений нами аналіз існуючих тренінгових програм засвідчує, що сьогодні значна частина їх запроваджена та складена в іноземному середовищі. Зміст, структура, порядок викладення вправ та завдань головним чином дозволяють оволодіти вузько-спрямованою сукупністю знань, умінь, навичок. Завдання формування практичного підходу, який базується на засвоєнні найбільш загальних принципів категорії “розуміння”, раціональних засобів перетворення та вдосконалення соціально-перцептивних умінь та навичок, повноцінно не вирішуються, а, здебільшого і зовсім не ставиться.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Тому виникла об’єктивна необхідність створити авторську програму, яка враховувала б психологічні, вікові, професійні, моральні, культурні, світоглядні особливості педагогічних працівників. При виборі такого засобу впровадження результатів дослідження ми спирались на те, що розвиток та коригування психічних станів у дітей дошкільного віку не можливий без достатньої фахової психологічної підготовки вихователів.

При цьому наша експериментальна ситуація відобразила причини, що свідчать про недооцінку або переоцінку вихователем психічних станів дітей, недостатній рівень психолого-практичних знань щодо розуміння педагогом емоційних проявів своїх вихованців.

Враховуючи всі ці обставини, при розробці тренінгової програми, спрямованої на внутрішні, особистісні перетворення педагогів, ми виходили з того, що програма повинна знайомити педагогів з найбільш загальними, універсальними теоретико-практичними принципами та вміннями щодо категорії розуміння; включати спеціальну систему рольових ігор, які забезпечували б їх усвідомлення та засвоєння; використовувати методи бесіди та анкетного опитування, які були б спрямовані на перевірку засвоєних знань та умінь, фіксацій певних зрушень в особистісній сфері.

Попередньо ми виділили завдання, що передбачали систему особистісних перетворень: розвитку у педагогів прагнення до самоудосконалення; підвищення емоційної компетентності; оптимізації відносин дитини з вихователем; пробудження інтересу

до дитини як до особистості, до її внутрішнього світу; розвиток психологічної спостережливості, вміння відчувати та передбачати за невербальними та вербальними ознаками психічні стани дітей; розуміння професійної відповідальності за вплив на особливості перебігу психічних станів дітей, а також перспективи подальшого розвитку вихованців.

Психолого-педагогічними умовами реалізації програми тренінгу “Соціально-перцептивна компетентність” в галузі основ розуміння та корекції психічних станів дітей старшого дошкільного віку, яка розрахована на використання у професійній діяльності педагогів (вихователів) – виступала емоційна привабливість об’єкта пізнання, усвідомлення значущості знань, їх необхідності для досягнення конкретної мети, особистісний смисл занять.

Методологічна основа тренінгових занять базується на гуманістичному принципі визнання цінності кожної особистості, її здатності до самостійного позитивного росту. Головним механізмом реалізації вказаного принципу в тренінговому навчанні вихователів виступають: створення клімату довіри та безпеки, у якому панувало б прийняття, емпатичне розуміння; атмосфера відкритості та відвертості, у якій особистість почувала б себе вільною настільки, щоб почати досліджувати свій внутрішній світ з метою розвитку професійно важливих умінь та навичок, формуванні стійкої мотивації до розуміння психічних станів своїх вихованців [1; 2; 7; 9].

Програма тренінгу включає такі елементи: основна мета тренінгу; характеристика особистісних проблем, що визначали специфіку нашого тренінгу; його тривалість; необхідне обладнання; структурований перелік занять тренінгу з викладом змісту вправ та їхніх функцій.

Тренінг соціально-перцептивної компетентності складався з п’яти етапів. Перший етап передбачає наступне: орієнтацію у специфіці тренінгу; первісну діагностику очікувань учасників і труднощів у спілкуванні; виявлення та корекції мотивації учасників. Другий етап – самовизначення членів групи та визначення групою мети своєї роботи; створення у групі атмосфери, яка сприяла б самовиявленню та самопізнанню; дестабілізацію стереотипних уявлень про себе та мотиви своєї поведінки; актуалізацію кожним своєї професійної позиції та її концептуалізацію. Третій етап – переосмислення уявлень про себе на основі зворотного зв’язку, рефлексії; розширення усвідомлення у розумінні емоційних проявів інших; формування чутливості до невербальних засобів спілкування. Четвертий етап включає проектування та конструювання кожними учасником ефективних засобів емпатич-

тійного розуміння психічних станів; п'ятий етап – рефлексію змін, що відбулися в учасниках та групі; прогнозування майбутніх професійних планів.

Ці етапи зберігалися і на кожному окремому занятті. Після кожного завдання проводилось обговорення, виявлялись труднощі (фізичного, психологічного, морального характеру), що не давали змоги або заважали виконувати певне завдання. Визначались причини цих труднощів і можливі шляхи їх подолання. Наприкінці усього циклу занять підводили підсумки проведеної роботи, з'ясовували певні проблеми, з якими стикались учасники та ведучий у ході проведення тренінгу.

Авторська програма тренінгу передбачала логіку переходу від однієї психологічної вправи до іншої та осмислення кульмінаційного моменту тренінгового заняття. Все це мало призвести до того, що реальний перебіг майбутнього психотренінгу залежав би передусім від загальної логіки нашої програми, а не від конкретних окремих вправ. В результаті це дало б можливість ведучому легше маневрувати в ході тренінгу, що дозволило б гнучко та адекватно реагувати на всі прояви учасників тренінгу.

При розробці вправ та їх доборі ми керувались типовістю ситуацій. Бралась за основу типові, добре зрозумілі учасникам проблеми. В готовому вигляді були використані розминочні вправи та вправи фізичного характеру для зняття напруги, негативних емоцій. Інші вправи були розроблені нами особисто (поєднуючи техніки психодрами, гештальттерапії) та апробовані при проведенні інших тренінгів.

Добір вправ був окремий для кожного конкретного заняття. Так, кожне завдання йшло у логічній послідовності, мало свою мету та забезпечувало її виконання, що сприяло здійсненню мети цілого циклу. Тобто реалізація усього циклу йшла за такою схемою: мета окремого завдання – мета заняття – мета тренінгового циклу.

Величина кількості вправ визначалася їхніми змістовими потенційними можливостями, орієнтованими на використання багатфункціональних технік, що спрямовані одночасно і на розвиток емоційних процесів, і на формування перцептивних навичок, і на динамічний розвиток групи. Важливими у тренінговій роботі є ритуали привітання – прощання, які дозволяють об'єднувати вихователів, створювати атмосферу групової довіри і прийняття. Налаштуванню на продуктивну групову діяльність сприяє розминка, яка є засобом впливу на емоційний стан вихователів, на рівень їхньої активності. Застосування рефлексії заняття припускає ретроспективну оцінку заняття у двох аспектах:

емоційному (сподобалося – не сподобалося, було добре – було погано і чому), і смислового (чому це важливо, навіщо ми це робили).

Спрямованість тренінгових занять як на змістову, так і на функціональну сторони індивіда гіпотетично повинна підсилити корекційний вплив. Так досягається також реалізація принципу системності в психокорекційній роботі.

Апробація тренінгової програми здійснювалась в умовах групового навчання. Перед нами стояло завдання: виявити, чи зможуть педагоги оволодіти нашою програмою, якщо так, то чи призведе це до вдосконалення та певних особистісних змін і як проходитиме процес засвоєння психологічних знань та умінь. Відмітимо, що наша увага була зосереджена на вдосконаленні та розвитку окремих компонентів соціально-перцептивних здатностей педагогів, достатній рівень розвитку яких сприяє підвищенню ефективності процесу розуміння дітей як чинника реалізації вихователем особистісного підходу до дітей в умовах дошкільного закладу. Відповідно, ми обмежились роботою з педагогами, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення про те, що розуміння вихователем психічних станів дітей детермінується становленням у процесі професійної діяльності таких сторін особистості, які є першочергово необхідними у педагогічній діяльності. З огляду на це, виникла необхідність вирізнення соціально-перцептивних здатностей вихователів, від розвитку яких залежить розуміння психічних станів дітей. Основні параметри (компоненти) соціально-перцептивних умінь та навичок оцінювались на основі показників:

- емоційне відчуття внутрішньої сутності дитини (емпатійність), для визначення якої використана методика модифікованого опитувальника А.Меграбяна та П.Епштейна;
- психологічна проникливість як здатність педагога до адекватного та швидкого пізнання дітей і стосунків між ними, прогнозування поведінки партнера по спілкуванню (тест-діагнозу “Психологічна проникливість” М.І.Сологуба);
- емоційне самопочуття (методика дослідження типів загальної емоційної спрямованості);
- соціальний інтелект як особлива здатність передбачати наміри, почуття, психічні стани за вербальною та невербальною експресією (методика “Соціальний інтелект” Дж.Гілфорда, М.Саллівена).

Специфіка нашої роботи вимагає використання вибірки з двох груп: експериментальної та контрольної. У цьому випадку

експериментальною була тренінгова група. Контрольна група відповідала експериментальній за усіма критеріями: кількість, стать, вік, рід занять (педагогічна діяльність).

Тренінгова навчально-розвивальна програма охопила 15 вихователів дошкільних навчальних закладів міста Луцька. Вони ввійшли в експериментальну групу, адже їм за результатами діагностики соціально-перцептивних умінь притаманні низький або наближений до низького рівні їх сформованості. Всього було проведено 10 занять поза навчальним процесом тривалістю 1,5-2 години кожне. Впродовж перших 10 хвилин педагогам повідомлялись теоретичні відомості за певною темою, далі робота у групі відповідала заданим вправам та правилам групової роботи. Труднощі, помилки, запитання, що виникали у ході тренінгу, ретельно фіксувались. У випадку необхідності ведучий також включався у роботу, контролював, допомагав та спрямовував її хід. В кінці кожного заняття підводились підсумки, пропонувались анкетні запитання для учасників, аналіз відповідей на які дозволяв виявляти прогалини та успіхи у роботі тренінгової групи.

В основі тренінгової програми лежить принцип поетапності розвитку групи, який сприяє поступовому, більш глибокому розумінню кожним учасником самого себе. Кожна зустріч логічно витікає із попередньої і є у змістовному плані основою для наступної. Обов'язковими є індивідуальна та групова рефлексія процедур, які використовуються на кожній тренінговій зустрічі на початку та наприкінці заняття.

Загальна вибірка досліджуваних була виокремлена у дві групи. В основній групі (А) проводився тренінг з використанням розроблених і підібраних нами тренінгових ігор та вправ. У контрольній групі (Б) заняття не проводилися зовсім.

Висновки. Використання тренінгових засобів у роботі з педагогами не тільки підвищує інтерес до власного внутрішнього світу, а й сприяє засвоєнню способів його організації та покращує процес взаємодії з іншими людьми.

Ефективність проведення авторського тренінгу соціальноперцептивної компетентності забезпечувалось цілеспрямованим застосуванням спеціально розробленої системи тренінгових завдань і організованих психологічних впливів на особистісну сферу його учасників – вихователів дитсадків, що сприяло усвідомленню ними емоційних проявів дитини, а також індивідуальних проблем, що виникають при їх оцінюванні, корекції і розвитку необхідних перцептивних умінь і навичок, перенесенню у внутрішній план і закріпленню “еталонів” і способів розрізнення та розуміння психічних станів дітей.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г.О.Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №1. – С.2-4.
2. Балл Г.О. Втілення принципів гуманістичної психології в професійну підготовку / Г.О.Балл // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: науково-методичний посібник / за ред. В.В.Рибалка. – К., Тернопіль, 2002. – С. 152-167.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 203 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
5. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования / А.А.Леонтьев. // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С.106-123.
6. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения / А.С.Макаренко. – Учпедгиз, 1946. – С. 179-188.
7. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование /Абрахам Маслоу; пер. с англ.; предисл. Г.А. Балла. – Киев – Донецк: Институт психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
8. Миллер А. Теория речевой деятельности / Алис Миллер. – М., 1968. – С. 245-246.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И. Есениной. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
10. Савчин М.В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії / Мирослав Савчин // Рідна школа. – 1996. – № 1. – С. 70-71.

In the article the psychological and pedagogical aspects of realization of training open up for teachers in industry of bases of understanding and correction by them mental conditions of children of senior preschool age.

Keywords: social perception, training, understanding.

Отримано: 7.02.2012 р.

Особистісна зрілість як чинник формування психологічної культури майбутнього фахівця

Стаття присвячена актуальній проблемі практичної психології – формуванню психологічної культури майбутнього фахівця – педагога. Відстежується позитивний зв'язок між рівнем сформованості психологічної культури студентів та їх особистісною зрілістю (зокрема, з такими її компонентами: рівень домагань, самоствалення, Я-концепція, емпатія, почуття громадянського обов'язку, патріотизм). Обґрунтовується можливість підвищення психологічної культури студентів через розвиток особистісної зрілості активними соціально-психологічними методами навчання.

Ключові слова: психологічна культура фахівця, особистісна зрілість, самоствалення, мотивація досягнення, Я-концепція, емпатія, почуття громадянського обов'язку.

Стаття посвящена актуальній проблемі практичної психології – формуванню психологічної культури майбутнього фахівця – педагога. Виявлено позитивну взаємозв'язок між рівнем сформованості психологічної культури студентів та їх особистісною зрілістю (зокрема, з такими її компонентами: рівень домагань, самоствалення, Я-концепція, емпатія, почуття громадянського обов'язку, патріотизм). Обґрунтовується можливість підвищення психологічної культури студентів через розвиток особистісної зрілості активними соціально-психологічними методами навчання.

Ключевые слова: психологическая культура специалиста, личностная зрелость, самоотношение, мотивация достижения, Я-концепция, эмпатия, чувство гражданского долга.

Психологічні труднощі, з якими стикається фахівець педагогічного профілю з приходом на роботу (учитель, психолог, філософ, культуролог) зумовлюються переважно низьким рівнем як загальною, так і професійною психологічною культурою, а відтак цілеспрямоване формування цих феноменів в процесі підготовки спеціаліста сприяло б значному зменшенню конфліктів, встановленню позитивних взаємовідносин з колегами, учнями, батьками.

У найбільш загальному розумінні психологічна культура включає: вміння розбиратися в психології інших людей; вміння емоційно відгукуватися на поведінку і стан співбесідника; вміння

застосовувати засоби впливу, які відповідають індивідуально-психологічним особливостям кожного [1], [4].

Психологічна культура формується на основі власного стихійного досвіду спілкування, який, на жаль, не завжди є ефективним, оскільки в людини виробляються і закріплюються стереотипи мислення, які важко подолати, а, опираючись на деякі позитивні ситуації спілкування, індивід продовжує вірити в правильність цих стереотипів. Можливе і цілеспрямоване формування психологічної культури, яке включає:

- збагачення науковими психологічними знаннями (когнітивний компонент);
- формування здатності до співпереживання, до емпатії (емоційний компонент);
- вправлення в такій поведінці, яка не принижувала б гідності інших людей (поведінковий компонент) [1].

Цей процес може бути більш або менш успішним в залежності, за нашим припущенням, від рівня особистісної зрілості студента.

Особистісна зрілість – це якість, яка визначається, перш за все, віком людини аналогічно фізичній зрілості. Стосовно особистості мова йде про засвоєння моральних норм, принципів міжособистісного спілкування, поведінки в колективі і т.д.

Водночас, особистісна зрілість не є функцією лише віку, результатом дорослішання. Вона визначається і тими конкретними умовами, в яких формується і з якими вступає у взаємодію особистість. А тому є приклади як ранньої зрілості, так і дорослої інфантильності. Можна гіпотетично стверджувати, що в особистісній зрілості відображається рівень психологічної культури особистості, а успішність процесу формування психологічної культури особистості визначається особистісною зрілістю. Тобто ми виходили з припущення, що ці процеси органічно взаємопов'язані та обумовлюють один одного [3].

Особливості особистісної зрілості майбутніх практичних психологів ми виявляли за допомогою “Тесту-запитальника особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха [2]. Дослідження проводились в НПУ імені М.П.Драгоманова з майбутніми філософами, психологами та культурологами.

Загальна тенденція в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця свідчить про підвищення психологічної зрілості від 1-го до 5-го курсу, що відбувається під впливом як набуття життєвого досвіду, так і отримання знань, умінь та навичок в результаті психологічної просвіти. Розглядалися особливості розвитку окремих аспектів особистісної зрілості, які, водночас,

можуть виступати показниками емоційно-мотиваційного та поведінкового аспектів психологічної культури студентів.

1. Мотивація досягнення, як компонент особистісної зрілості, є загальною спрямованістю діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагненням до повної самореалізації, самостійності, ініціативності, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів в діяльності. У ряді досліджень (В.Г.Леонтьєв, А.К.Маркова, М.І. Ніколюкіна, Ю.М.Орлов, Р.І.Спентор, Л.М.Яворівська) мотивація досягнення визначається як система самооцінки особистості і склад її функціональних елементів: а) перцептивна готовність до розпізнавання існуючого й очікуваного рівня виконання діяльності; наявність перцептивних еталонів успіху в різних видах діяльності людини; б) передбачення радості від задоволення потреби шляхом редінтеграції (відновлення) переживань, пов'язаних у минулому з досягненням успіху; в) нешаблонні засоби досягнення успіху, в яких знаходиться самовираження індивідуальності, її індивідуальна стратегія успіху; г) включення образів досягнення в Я-концепцію.

Спеціальне дослідження Л.П.Шумакової, присвячене виявленню особливостей розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки, показало, що мотивація досягнення пронизує усі структури особистості практикуючого психолога. Дослідниця розглядає мотивацію досягнення практикуючого психолога як систему її самооцінок у зв'язку з вагомими компонентами професійної діяльності психолога-практика: фізичним і психічним станом, інтелектом, гуманістичною спрямованістю, особливостями соціально-перцептивної підструктури та психологічною перцепцією, світоглядною позицією та життєвим досвідом особистості, тобто в контексті системного підходу до засобу зв'язку суб'єкта діяльності й умов діяльності. Розвиток мотивації досягнення практикуючого психолога відбувається, як показало дослідження Л.П.Шумакової, в результаті формування інтенціональності дій практичного психолога при виникненні відчуття причетності до значущої професійної групи за допомогою модульно-розвивальної системи навчання.

Аналіз наявних досліджень з проблеми мотивації досягнення та її формування у майбутніх фахівців зумовлюють припущення про позитивну кореляцію цього аспекту особистісної зрілості з таким показником психологічної культури студента, як академічна успішність з психологічних дисциплін.

Кількісний аналіз результатів дослідження показав у цілому високий рівень розвитку мотивації досягнення (2/3 від числа

опитаних), який тримається продовж всього періоду навчання. Лише третина студентів показала задовільний рівень мотивації досягнення. Дуже високий та незадовільний рівні не виявлені. Причому, як свідчить аналіз, високий рівень мотивації досягнення властивий всім студентам з високим балом успішності з психологічних дисциплін та більший кількості з середнім. Студенти з низькою результативністю успішності з психології мають задовільний рівень мотивації досягнення. Все це є показниками позитивної кореляції між цими стандартизованими параметрами.

2. Друга шкала особистісної зрілості – це “ставлення до свого Я (Я-концепція)”. Ця шкала оцінює особистість людини за такими параметрами зрілості, як впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, вміннями і навичками. Водночас цей аспект виявляє такі суттєві параметри поведінки, як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самозадоволення, скромність, повага до інших.

В шкалі ставлення до власного “Я” (Я-концепція) виділяється: дуже високий рівень, високий, задовільний та незадовільний.

Аналіз отриманих даних свідчить в цілому про переживання негативного ставлення майбутніх фахівців до свого “Я”. Незадовільний рівень виявлено у 76,2% опитаних першокурсників, задовільний – у 19%, і лише 4,8% показали високий рівень. І хоча загальна тенденція між успішністю студентів та рівнем ставлення до себе не зафіксована, в цілому така негативна “Я-концепція” майбутніх філософів, культурологів, психологів є тривожним симптомом, оскільки може виступати суттєвою перешкодою, гальмівним фактором у формуванні психологічної культури та самоактуалізації особистості майбутнього фахівця.

Опитування студентів випускного курсу показало незначні зрушення в цьому співвідношенні більше половини випускників засвідчили негативне ставлення до свого “Я”.

Отримані дані обумовили необхідність більш глибокого виявлення особливостей самосприйняття та самоставлення до власного “Я”. З цієї метою було проведено емпіричне дослідження установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М.Куна і Т.Мак-партленда. Автори виходять з того, що “Особистісне Я” являє собою набір установок на себе (Self-attitudes), що відповідає поглядам Міда на себе як на об’єкт, який в більшості випадків відповідає іншим об’єктам та його уявленню про об’єкт як про план дій (тобто установці).

При опитуванні студентам пропонувався листок паперу з інструкцією: “Нижче на сторінці Ви бачите 20 пронумерованих

пустих рядків. Напишіть на кожному з них відповідь на протє запитання “Хто Я?”. Напишіть просто 20 різних відповідей на це запитання. Відповідайте так, нібито Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Розміщуйте відповіді в тому порядку, в якому вони приходять Вам в голову. Не турбуйтеся про логіку їх розміщення чи важливість. Пишіть швидко, оскільки Ваш час обмежений”.

Обробка відповідей здійснюється методом контент-аналізу. Всі відповіді групуються за двома категоріями: суб’єктивна чи об’єктивна. Ці змістовні категорії характеризують, з одного боку, віднесення себе до групи чи класу, чії межі та умови членства знають усі, тобто конвенціональне, об’єктивне називання, а з іншого боку, характеристики себе, пов’язані з групами, класами, рисами, станами чи іншими моментами, які для їх виявлення вимагають чи то вказівки самого респондента, чи для цього необхідно співвіднести його з іншими людьми, тобто суб’єктивна характеристика. Прикладами першої є такі характеристики себе як “студент”, “дівчина”, “дочка”, “майбутній філософ”, тобто те, що відноситься до об’єктивно визначених статусів і класів. Прикладами суб’єктивних категорій є поняття “хороший студент”, “красива”, “ледача”, “невисока” і т.п.

У психологічній літературі є вказівки на те, що у тих, хто при відповідях на тест використовує дуже мало чи зовсім не використовує об’єктивних характеристик, є симптоми емоційних розладів.

Запитання “Хто Я?” є саме таким, яке логічно повинно пов’язуватись з тим, з чим себе ідентифікує індивід, тобто з тим соціальним статусом і з тими якостями, які, на його думку, з цим пов’язуються. Прохання писати так, “ніби Ви пишете самому собі”, покликане виявити загальні установки індивіда на самого себе, а не окремих специфічних установок, які можуть бути пов’язані з ситуацією дослідження чи впливом експериментатора. Вимога методики саме 20 характеристик, пов’язаних з уявленням про власну ідентичність, пояснюється тим, що природа індивідуальних статусів є складною і багатоаспектною.

Розподіл відповідей на об’єктивну та суб’єктивну категорії пов’язаний з теоретичними уявленнями про “особистісне Я” як інтеріоризацію індивідуальної позиції в соціальній системі. Відмінності в ідентифікації “особистісного Я” еквівалентні тому, як індивіди пов’язують свою долю з рядом можливих груп.

Порядок відповідей є відображенням “Я-концепції” особистості.

Об’єктивний компонент “Я-концепції” є більш вираженим, тобто об’єктивні, соціально підкріплені установки, знаходяться

зверху ієрархії установок на себе. Суб'єктивні установки є результатом інтеріоризації індивідом тих об'єктивних соціальних статусів, які він займає. Але оскільки люди організують і направляють свою поведінку відповідно до суб'єктивних ідентифікацій, то для передбачення поведінки особистості потрібно знати її суб'єктивне визначення своєї ідентичності.

Результати дослідження засвідчили, перш за все, те, що студенти спочатку схильні називати більшість об'єктивних характеристик, а потім суб'єктивні. Наприклад:

- людина, особистість, індивідуальність, лікар душі, зірка на небі, перо крила янгола, світло-сірий лабіринт, квітка навесні, щаслива дочка, добра подруга, надійний друг, вірна коханню, домовий, хазяйка, промінь сонця, дощ, хоробра, рішуча, смілива, віддана своїй праці (Олена П.);
- студентка, кохана, смілива, точна, впевнена, наполеглива, лабільна, ледача, в'яла, депресивна, тактовна, ненав'язлива, невтомна, корисна, працездатна, добра, безвідмовна, співчутлива, терпелива (Катя З.);
- особистість, мужчина, студент, молода людина, майбутній психоаналітик, спортсмен, ледачий, любить погуляти, холостяк, мужній, боягуз, веселий, "базіка", син, громадянин України, розумний, некурець, непитущий, приятний, любить поспати (Сергій Б.).

Водночас, як бачимо з прикладів, часто зустрічаються "помилки", тобто повернення до об'єктивних характеристик поміж суб'єктивних.

Аналіз представлених "Я-концепцій" показав різне співвідношення об'єктивних і суб'єктивних характеристик, а також помітне переважання в суб'єктивних характеристиках позитивних за своїм змістом. Більшість взагалі не давала собі негативних характеристик, що, в цілому, свідчить про позитивну "Я-концепцію". На перший погляд це здається неправомірним, оскільки результати дослідження особистісної зрілості за шкалою ставлення до власного Я ("Я-концепція") показали переважання задовільного та незадовільного рівнів.

Ми пояснюємо проявлену тенденцію, по-перше, високою мотивацією досягнення, яка, не підкріплюючись поки що реальними успіхами, зумовлює негативне ставлення до себе. По-друге, на нашу думку, в прагненні представити передусім позитивні установки беруть участь захисні механізми індивіда.

Аналіз кількісних даних результатів дослідження показав також певні зв'язки між успішністю студентів з психологічних

дисциплін (когнітивний компонент психологічної культури) та ставленням до себе. Чим вищий рівень успішності, тим більше об'єктивних (локусних) характеристик називав респондент і тим позитивніше виявляв загальне ставлення до себе та особистісну зрілість. При низькій особистісній зрілості, яка корелює, як правило, з низькою результативністю в навчанні, спостерігалось переважання суб'єктивних характеристик та незадовільний рівень ставлення до себе.

Отримані дані свідчать про важливість характеру установок на себе, характеру "Я-концепції" для процесу формування психологічної культури особистості та необхідність вироблення об'єктивних, конструктивних установок.

3. Третя шкала особистісної зрілості дає показники почуття громадянського обов'язку, з чим пов'язані такі якості, як патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба в спілкуванні. За методикою існують такі рівні: дуже високий, високий, задовільний і незадовільний.

Серед опитаних студентів найбільша кількість виявилась з високим рівнем почуття громадянського обов'язку (47%) і незадовільним (38,9%). Процент респондентів з дуже високим та задовільним рівнями незначний (відповідно 4,7% та 9,4%). Причому зв'язку між успішністю студентів з психологічних дисциплін та рівнем розвитку почуття громадянського обов'язку практично не виявлено. Студенти з низькою та середньою результативністю у навчанні в окремих випадках показували високий інтерес до суспільно-політичного життя та почуття патріотизму, і навпаки. Більш високі рівні цієї шкали зафіксовано у студентів-хлопців. У цілому така нерівномірність може пояснюватися особливостями перехідного періоду в Україні, гострою політичною боротьбою, економічним занепадом в країні, що може викликати або підвищений інтерес до суспільно-політичних подій, або повне збайдужіння до них.

Водночас припускаємо також, що дана шкала, оскільки вона включає лише 6 запитань, може бути не зовсім об'єктивною щодо такого широкого кола запитань і вимагає додаткових даних за іншими методиками. Ми залишаємо це питання відкритим, оскільки воно не є основним для розв'язання поставленої нами проблеми.

4. Четверта шкала запитальника особистісної зрілості спрямована на виявлення життєвих установок. У цей термін вкладається розуміння відносності сенсу життя, переважання

раціонального над емоційним, емоційної врівноваженості, розсудливості (на противагу імпульсивності).

Рівневі оцінки шкали виокремлюють: дуже високий рівень, високий, задовільний, незадовільний.

За результатами обстеження, з дуже високим рівнем студентів не виявлено; з високим – 19%, із задовільним – 43% та незадовільним – 38%. Помітний зв'язок між рівнем особистісної зрілості та рівнем життєвих установок. Окрім того, в студентів з високим рівнем життєвих установок зафіксовано переважання об'єктивних установок по відношенню до себе та вищі показники успішності з психологічних дисциплін, що підтверджує зв'язок особистісної зрілості студентів з їх психологічною культурою.

5. П'ята шкала запитальника особистісної зрілості характеризує здатність індивіда до встановлення психологічної близькості з іншими людьми. У це поняття включаються такі особистісні якості, як доброзичливість до людей, емпатія (здатність до співпереживання), вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми, що, по суті, є емоційним компонентом психологічної культури особистості.

За цією шкалою виділяються: дуже високий рівень, високий, задовільний та незадовільний.

Результати показали, що більша половина студентів як початківців, так і випускників показали незадовільний та задовільний рівні цієї шкали, а це свідчить про недостатню сформованість емоційного компонента психологічної культури у майбутніх фахівців, від якого безпосередньо залежить і поведінковий компонент – встановлення щирих, емпатійних, толерантних стосунків зі своїми вихованцями, студентами, батьками, друзями.

Отже, проведене дослідження показало тісний зв'язок між особистісною зрілістю студентів та їх психологічною культурою. Більш високі показники психологічної культури властиві студентам з високою мотивацією досягнення, загальною спрямованістю індивіда на значущі життєві цілі, прагненням до самореалізації, самостійності, ініціативності, прагненням досягти успіху в професійному становленні, позитивній “Я-концепції” та переважанні об'єктивних установок на себе, наявністю почуття громадянського обов'язку та професійної відповідальності, емоційною врівноваженістю, доброзичливістю, емпатійністю, вміннями встановлювати близькі стосунки з іншими людьми.

Можна стверджувати, що психологічна зрілість особистості майбутнього фахівця та адекватність його самосприймання водночас є відображенням ріння його психологічної культури.

Оскільки певні характеристики психологічної зрілості можуть бути, як свідчать спеціальні дослідження предметом цілеспрямованого формування (мотивація досягнення, адекватність самоставлення, Я-концепція, емпатія) активними соціально-психологічними методами навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, то можна припустити, що опосередкованим результатом такої роботи буде підвищення всіх компонентів психологічної культури студентів. Перевірка даного припущення і буде предметом наших подальших наукових розробок.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Личность и общение /А.А.Бодалев. – М., 1983. 283 с.
2. Гильбух Ю.З. (ред.) Тест-опросник личностной зрелости. – К.: Научно-практический центр “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. – 23 с.
3. Долинська Л.В. Тренінг особистісно-професійної зрілості / Л.В.Долинська, О.В.Темрук – К.: Марич, 2010. – 128 с. – (Психологічний інструментарій). Бібліогр.: с.120.
4. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В.Чепелева. – К., 1989. – 32 с.

The article deals with the essential issue of practical psychology which is the forming of psychological culture of future teacher as a skilled specialist and qualified professional. Positive interconnection between students' psychological culture level and their personality maturity (in particular, such its components as level of aspiration, self-attitude, self-concept, empathy, feeling of civil duty, patriotism) has been revealed. The possibility of students' psychological culture advancement by personality maturity development with the help of active social-psychological methods of teaching has been grounded.

Keywords: student's psychological culture, personality maturity, self-attitude, aspiration motivation, self-concept, empathy, feeling of civil duty.

Отримано: 2.02.2012 р.

Насильство як форма порушення психологічних меж особистості

У статті аналізуються особливості порушення психологічних меж особистості та їх місце в системі інших психологічних понять. Розглядається специфіка виникнення та прояву насильства, його вплив на особливості побудови міжособистісних стосунків, розвиток індивіда.

Ключові слова: психологічні межі особистості, насильство, агресія, маніпуляція, “sexual harassment”.

В статье анализируются особенности нарушения психологических границ личности и их место в системе других психологических понятий. Рассматривается специфика возникновения и проявления насилия, его влияние на особенности построения межличностных отношений, развитие индивида.

Ключевые слова: психологические границы личности, насилие, агрессия, манипуляция, “sexual harassment”.

Постановка проблеми. Актуальність соціально-психологічних досліджень взаємозв'язку насильства та психологічних меж особистості зумовлена розміщенням цих понять в одній площині психологічного аналізу. Сьогодні ці поняття не досить ґрунтовно описані й досліджені в літературі, існують різні погляди щодо їх співвідношення, тому ця проблема потребує подальшого ретельного наукового аналізу.

“Особливо слід підкреслити підвищену віктимність “Я”, котре за рахунок низької структурованості й слабкості меж легко ставало жертвою чужого вторгнення...” – пише Е.Т.Соколова, характеризуючи свою психосоматичну пацієнтку [1]. Аналізуючи випадок, який торкається немотивованого підліткового злодіяння Т. В. Снегірєва також використовує поняття меж: “...причина відхилення поведінки підлітка криється в тому просторі внутрішньосімейних, міжособистісних взаємин, де межі між вчинком одного і вчинками іншого стерті” [2].

Проблема цілісності “Я”, непорушності меж особистості володіє високим теоретичним і особливо практичним значенням, тому що кожен психотерапевтичний (або потенційно такий) випадок пов'язаний з одним із різновидів насильства по відношенню до ідентифікованого пацієнта – фізичного або емоційного, в формі пасивної маніпуляції або вираженої агресивності та жорстокості [3-9].

Виходячи з цього, **метою статті** є аналіз специфіки взаємозв'язку насильства та психологічних меж особистості, а також їх впливу на формування та розвиток особистості.

Мета дослідження: створити описову модель насильства, опираючись на поняття і принципи психологічних меж особистості.

Завдання: розкрити і описати механізм психологічних меж через який передається насилля.

Вклад основного матеріалу дослідження. Агресивні дії у людини можна спостерігати вже в наймолодшому віці. У перші роки життя агресія виявляється майже виключно в імпульсивних нападах впертості, які не піддаються управлінню дорослих. Виражається це найчастіше спалахами злості або гніву, що супроводжуються криком, бриканням, кусанням, забіякуватістю. Невдовзі на перший план все активніше висуваються конфлікти і сварки з ровесниками, пов'язані з володінням речами, найчастіше іграшками. Це наводить на роздум про те, що дитина включає власні речі, в тому числі й іграшки, у внутрішні межі “Я” і розглядає їх як частини самого себе. Недиференційованість і злиття всіх частин “Я” призводить до неможливості встановлення контакту з оточенням в цій сфері відносин. Тому природно, що дитина сприйматиме прохання мами “Дай погратися своєю машинкою цьому хлопчикowi!” майже як еквівалентну – відторгнути частину власного “Я”. Зрозуміло, що реакцією буде цілковита фрустрація.

Крім того, спостереження за конфліктами дітей під час ігрової діяльності дозволяють висунути припущення про те, що кожна дитина має власне коло іграшок, яке вона включає у внутрішні межі “Я”. Конфлікти між дітьми, пов'язані з володінням речами та іграшками, виникають, коли ці межі перетинаються, тобто декілька дітей бажають отримати одну і ту ж іграшку або одна з них намагається розширити свої межі шляхом експансії (захоплення) чужих іграшок.

У цілісне відчуття власного “Я” дуже великий вклад вносить тіло, яке має фізичні межі, що визначають, хто ми [10]. З одного боку, в нас є здатність відкрити своє фізичне “Я” для чогось хорошого та інтегрувати його. Наприклад, ми можемо відкриваючи рот, насолоджуватися смаком їжі. Ми, можемо відкрити наші очі і насолоджуватися витвором художнього мистецтва. Ми можемо дозволити музиці проникати в наші вуха. І взагалі, у нас є можливість керувати тим, що проникає в наше тіло. З іншої сторони, ми можемо вирішувати триматися подалі від чого-небудь поганого, коли воно намагається проникнути в наше тіло. Ми можемо викликати блювання, щоб позбавитися від зіпсованої їжі,

закрити очі, коли світло занадто яскраве, закрити вуха, якщо звук різкий і неприємний.

Порушити фізичні межі людини, без її на те згоди – означає акт насилля. Першим наслідком порушення чийось тілесних меж – є те, що людина, межі якої були порушені, відчувається більше річчю, ніж особистістю. Так, батьки, не поважаючи право власності людини, можуть перейти межі своєї дитини, лупцюючи її, закриваючи в невлаштованих місцях, змушуючи перебувати довгий час у незручній позі або ж змушуючи їсти проти волі. Внаслідок цього діти втрачають контакт зі своїм тілом і не можуть повністю контролювати його. Вони зникають, що інші можуть робити з ним все, що захочуть.

Проаналізувавши основні підходи до визначення агресії, можна зробити висновок, що всі вони значною мірою зорієнтовані на фізичні (предметні) прояви та їх наслідки, а шкода розглядається як тілесна (фізична травма) або матеріальна [11; 1; 13]. Це не виправдано звужує реальну сферу прояву агресії і насилля в соціумі. Достатньо вказати на змістовно соціальний характер взаємодії і психіки людей [14], наслідком чого є сприйняття людиною навіть чисто матеріальних втрат і фізичних травм, перш за все, через психологічну “призму” стосунків з іншими людьми та через стосунки з самим собою. У ряді випадків це прямо або опосередковано визнається, зокрема, в практиці судових позовів по відшкодуванню моральних збитків, щодо сексуального насилля, сексуальної експлуатації та інших порушень меж особистості. Можливо, особливо чітко визнання психологічної агресії і психологічного насилля виступає в розповсюдженні на Заході системи обмежень і покарань по причині так званого “sexual harassment” (що, зазвичай, перекладається як “сексуальні домагання”), кваліфікація якого носить переважно соціально – психологічний характер.

Крім того, англійський дослідник проблеми сексуального насильства в сім’ї Peter Dale вважає, що в основі будь-якої форми насильства, у тому числі й сексуального, лежить насильство емоційне, депривація, відкидання, яке автор називає “особливо підступним” і таким, що “заподіює значну шкоду розвитку особистості й формуванню копінгових механізмів” [16].

M.Chang і F.Leventhal, які досліджують феномен “домашнього насильства” (battering) стосовно жінок, вважають, що, крім сексуального примусу, до менш помітних форм сексуального насильства відносяться приниження, спокушання, маніпуляторське ставлення [15].

В англomовній психологічній літературі основними термінами в області проблематики насильства є збірні терміни “abuse” (образа, лайка, жорстоке поводження, зневага, зловживання, експлуатація, спокушання) і “neglect” (зневага, ігнорування, забування, відсутність турботи).

Під насильством так чи інакше найчастіше розуміють фізичну дію, але не слід робити помилку, яку здійснює багато хто, – забувати, що людина істота не тільки тілесна, а й духовна, і психологічними засобами людину, чи то дитина, чи дорослий, можна скривдити не менше, ніж фізичним насильством [17].

Тому в поняття “насилля” зазвичай вкладають, в першу чергу, застосування фізичної сили до будь-кого і також примусовий вплив на когось, порушення особистої недоторканості і, по-третє, пригноблення і беззаконня [18]. У цих словникових тлумаченнях присутні як фізичні, так і соціально – психологічні прояви насилля.

В процесі насильства одна людина нав’язує себе, свої цілі і норми іншій, прагнучи підпорядкувати її своїй волі. Насильство є узурпацією людської свободи в її наявному бутті, зовнішньому вираженні.

Спроба вибудувати термінологію психологічного насилля здійснена А. Б. Орловим стосовно дитячо-батьківських стосунків. Його визначення звучить так: “Психічне (поведінкове, емоційне та ін.) насилля – свідоме маніпулювання дорослими дитиною як об’єктом, ігнорування її суб’єктивних характеристик (свободи, гідності, прав тощо), або руйнівні стосунки прив’язаності між дорослими та дитиною, або, навпаки, фіксуючі ці стосунки і, цим самим, провокуючі різні деформації і порушення психічного (поведінкового, інтелектуального, емоційного, вольового, комунікативного, особистісного) розвитку” [19].

Людина із гармонійно сформованими межами буде чітко усвідомлювати межі свого тіла і вимагати поваги до них від оточуючих, тим самим не дозволяючи втручатись у свої особистісні межі. Таке ставлення стосується не всіх. Тобто, людина повинна мати таких людей, яких би вона допускала у свої межі (кохана людина, сім’я). Тим самим проявляється гнучкість меж. Так само і з фізичним простором – територією. Людина повинна знати межі своєї території, а також території іншої людини, при цьому люди керуються територіальним інстинктом: друг – це людина, яка живе на тій самій території, від якого не треба захищатись, і до якого можна повернутись спиною.

Поведінкова сфера особистості з гармонійно сформованими межами характеризується впевненістю, адекватністю та доцільністю.

Якщо розглядати людей із несформованими, або розмитими межами у стосунках з іншими людьми, то їх можна характеризувати як таких, які не в змозі приймати щоденні рішення без допомоги зі сторони; які мають „погоджувальну” позицію, що проявляється у згоді з оточуючими, без будь-якого супротиву і аналізу ситуації; таких, які не в змозі скласти та перетворити в реальність плани та ініціативи. Вже саме складання плану викликає ускладнення та вагання. Думка про погану оцінку співпадає з думкою, що цього робити не слід. Така людина може почати якусь активність, але необхідність постійно радитись із оточуючими призводить до того, що поради, які дають люди, що не бажають заглиблюватись у суть проблеми, призводять до зупинки власних дій. Отже, людина не реалізовує себе.

Люди із несформованими, або розмитими межами не знають, де закінчується їх особистість і де починається особистість іншої людини. Не маючи можливості по-справжньому переживати свої емоції, вони опиняються під дуже сильним впливом тих емоцій, які виникають в інших людей. Це стосується таких емоцій, як депресія, злість, роздратування, щастя, які перейняті від інших, тих, які знаходяться у безпосередньому оточенні.

Для людей із несформованими, дифузними, або прозорими межами характерне прагнення до створення враження. У зв'язку із відсутністю ефективної внутрішньої референтності, для них необхідно, щоб інші сприймали їх так, як би вони самі цього хотіли. Життя таких людей структурується навколо думки, пов'язаної з тим, що інші думають про них. Головною метою є спроба вгадати бажання оточуючих і вдовольнити його. Якщо їм вдається стати такими, якими їх бажать бачити оточуючі, вони будуть почувати себе в безпеці. Тобто межі між такою людиною та іншою людиною розчинені.

Несформованість, або дифузність меж проявляється і відносно речей, фізичного тіла, часу тощо. У людини з дифузними психологічними межами, емоційна сфера характеризується нестійкістю, неусвідомленістю. У такому випадку емоційним станам приписуються неадекватні причини, що призводять до необґрунтованих вчинків або емоційного виснаження. Спроби покращити ситуацію часто супроводжуються пошуком „опори”, у ролі якої можуть виступати інші люди, певна діяльність (робота, посада, високий соціальний статус), матеріальні статки, сім'я, релігія та інші вірування і переконання. Опорою може виступати прагнення людини побудувати таку модель світу, яка була б найбільш прийнятна. Для цього можна використати різноманітні засоби, які

дозволяли б сприймати реальність вибірково, бо взагалі її не бачити (алкоголь, наркотики тощо). Знаходження “опори”, яка найефективніше “захищає” від невпевненості та робить людину захищеною, викликає розвиток психологічної, а пізніше й фізичної залежності.

Відповідно до вищезазначеного, поведінкова сфера особистості із дифузними межами психологічного простору, характеризується в тій чи іншій мірі неадекватністю, невпевненістю, імпульсивністю, непослідовністю та залежністю.

В кризові періоди становлення “Я” системні порушення психологічних і тілесних меж особистості у вигляді депривації і симбіозу, сексуальних зазіхань і надмірних тілесних покарань створюють викривлену ситуацію для розвитку особистості та самосвідомості дитини. Формується особлива особистісна організація, що характеризується дифузною самоідентичністю та полізалежним когнітивним стилем. Розщеплення, як базовий захисний механізм, забезпечує поперемінне співіснування в самосвідомості тендітного, залежного “Я” і агресивного, грандіозного “Я”, а “зламани” внаслідок насильства тілесні і психологічні межі, в поєднанні з невтолюваним афіліативним голодом, створюють підвищену готовність до віктимності широкого спектра.

Переклавши на мову меж усе вищесказане, можна дати наступне визначення насильства. “Насилля” – це порушення індивідуальних меж особистості, яке здійснюється без забезпечення соціальної та психологічної безпеки індивіда, що призводить до соціальної, психологічної, фізичної чи матеріальної шкоди.

Особлива увага в даний час приділяється феномену порушення фізичних та емоційних меж як наслідку насильства, пережитого в дитинстві, в результаті якого травматичний досвід хроніфікується. Вторгнення спричиняє порушення відносин із власним тілом, яке включає не тільки зміну позитивного відношення до нього, але і спотворення тілесної експресії, стилю рухів. До, так званих, “відстрочених ефектів травми” більшість дослідників відносять ще й такі наслідки, як порушення Я-концепції, почуття провини, депресія, труднощі в міжособистісних взаємовідносинах і сексуальні дисфункції (Levy et al., 1995; Jehu, 1988; Cahill 1991 a, b).

У даний час представники різних теоретичних орієнтацій визнають патогенний вплив фізичного і психологічного насильства, куди входять, окрім сексуальних домагань, тілесних покарань і неадекватних батьківських установок ще й різного роду маніпуляторства, на особистість і психіку дитини (Ільїна, 1998).

У російськомовній літературі термін “маніпуляція” (маніпулювання) використовувався до тепер (і в більшості продовжує

використовуватися) здебільшого з негативною конотацією. Робота Е. Л. Доценка “Психология манипуляции” [22] внесла суттєвий вклад у визначення терміна “маніпуляція” і створила основу для його більш конкретного вживання. Ось запропонована ним дефініція: “Маніпуляція – це вид психологічного впливу, майстерне використання якого веде до прихованого збудження в іншій людині намірів, які не співпадають з її актуально існуючими бажаннями” [22].

Чітко пробудовані психологічні межі особистості забезпечують психологічний захист від маніпуляцій. У психологічній літературі поняття “психологічний захист” тісно пов’язане з поняттям цілісності особистості. Особлива увага приділяється самооцінці, почуттю впевненості, самоповазі, Я-концепції, уявленням про себе, індивідуальності. Відбувається це через те, що цілісне “Я” захищає саме себе, свої прояви і якості. У відповідь на порушення або загрозу порушення психологічних меж, яке здатне завдати шкоди цілісності особистості або її індивідуальній відособленості, виникає захист в умовах міжсуб’єктної боротьби. Такий захист називається психологічним захистом.

Розуміння своїх психологічних меж дозволяє людині говорити “ні” непотрібним, некорисним речам, всьому тому, що неправомірно зазіхає на безцінні ресурси особистості: час, здоров’я, енергію, гроші, увагу. Слово “ні” – це також межа, яка охороняє особистість від непотрібних зобов’язань, чужого тягара. Вміння говорити “ні” це навик, який треба виробляти, що вимагає часу і постійності. Це необхідно для збереження психологічних меж. Такий навик корисно виробити тим людям, які відчувають, що ними постійно користуються, що вони не володіють своїм життям.

Психологічні межі особистості визначають особисту відповідальність, а гармонійно сформовані психологічні межі особистості дають людині необхідну внутрішню силу, за умови наявності якої маніпулювати або управляти нею стає неможливо.

Висновки. Отже, поняття “психологічних меж” та “психологічного простору” особистості є досить конструктивні й евристичні. Можна запропонувати ряд напрямків їхнього застосування в соціальній, сімейній психології у практиці виховання й психотерапії. При розгляді таких дефініцій, як агресія, маніпуляція, насилля нам вдалося виявити досить чіткі посилання на втручання в психологічні межі особистості. Перейти психологічні межі людини без її на те згоди – означає акт насилля. Звідси випливає закономірність висновку про те, що насилля вбудоване в структуру взаємовідносин між людьми як спосіб порушення психологічних меж один одного. І тільки люди з гармонійно функціонуючими

психологічними межами особистості здатні будувати здорові взаємовідносини. Взаємовідносини, в яких люди переживають радість від спілкування, а не сором, провини чи роздратування.

Перспективні напрями дослідження. Розв'язання розглянутої проблеми вимагає подальших комплексних досліджень, що може бути реалізовано завдяки розробці психологічної системи нейтралізації проявів агресії та маніпуляції через формування гармонійно функціонуючих психологічних меж особистості.

Список використаних джерел

1. Соколова Е.Т. “ Где живет тошнота? ” / Е.Т.Соколова. – Психологическое консультирование и психотерапия. Хрестоматия. – М.,2001– С.212-225.
2. Снигерева Т.В. Кража / Т.В.Снигерева // Психологическое консультирование и психотерапия. Хрестоматия. – М.,2001– С.226-254.
3. Нартова-Бочавер С.К. Понятие “психологическое пространство личности” и его эвристические возможности / Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С. 35-42.
4. Нартова-Бочавер С.К. 140 вопросов семейному психологу / С.К.Нартова-Бочавер, Г.К.Кислица, А.В.Потапова. – М., 2002. – С. 69-75.
5. Валединская О.Р. Личное пространство человека и возможности его “измерения” / О.Р.Валединская, С.К.Нартова-Бочавер // Психология зрелости и старения. – М.: Лето, 2001. – С. 60 – 77.
6. Курбаткина Ю.В. Процесс сепарации и индивидуации с точки зрения традиций объектных отношений и Я-психологии / Ю.В.Курбаткина // Психология и жизнь. – М.: МОСУ, 2001. – Вып. 2. – С. 75 – 82.
7. Матвийчук Е.А. Личное жизненное пространство мальчиков и девочек / Е.А.Матвийчук // Психология и жизнь. – М.: МОСУ, 2000. – Вып. 1. – С. 14-20.
8. Нартова-Бочавер С.К. Ребенок в карусели развода / С.К.Нартова-Бочавер, Н.В.Малярова, М.И.Несмиянова, Е.А.Мухортова. – М., 2001. – С. 47-53.
9. Нартова-Бочавер С.К. Развитие жизненного пространства ребенка в онтогенезе / С.К.Нартова-Бочавер // Стратегия дошкольного образования в XXI веке: проблемы и перспективы. – М., 2001. – С.280.
10. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т.Соколова. – М.: Издательство МГУ, 1989. – С. 51.

11. Тарновська О. Агресія як предмет дослідження / О.Тарновська, А.Бородіна // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2001. – Вип. 122. – С. 40-44.
12. Чаговець Л. Психологічні особливості агресивності старших підлітків / Л.Чаговець. – Психолог. – 2004. – №15. – С. 16-18.
13. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А.Реан // Психологический журнал. – 1996. – №5. – С. 3-18.
14. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т.Лукман. – М., 1995.
15. Levy F., Pines Fried J., Leventhal F. (eds). Dance and other expressive therapies: when words are not enough, N.Y., Routledge, 1995.
16. Palmer St., McMahon G., (eds). Handbook of counselling. London, Routledge, 1997.
17. Насилие и социальные изменения / М.М.Пиксаковой, А.М.Синельникова: Литограф, 2000. – 224 с.
18. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М., 1992.
19. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье — определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи /А.Б.Орлов // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2–3.
20. Cahill C., Llewelyn S. P., Pearson C. Treatment of sexual abuse which occurred in childhood: A review.// British Journal of Clinical Psychology, 1991, 30(1), pp. 1 – 11.
21. Cahill C., Llewelyn S. P., Pearson C. Long-term effects of sexual abuse which occurred in childhood: A review.// British Journal of Clinical Psychology, 1991, 30(2), pp. 12 – 21.
22. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л.Доценко. – М., 1997. – С. 59.

In the article the features of psychological boundaries of identity and their place in the system of other near on maintenance psychological concepts are analyzing. It is examining the specific of forming and display of violence, his influence on the features of construction of interpersonally relations, development of individual.

Keywords: psychological boundaries of identity, violence, aggression, manipulation, “sexual harassment”.

Отримано: 22.02.2012 р.

Особливості студентських атитюдів до владних постатей

Висвітлюються результати дослідження студентських атитюдів до представників влади різних типів: політичної (у тому числі державної), економічної, сімейної, духовної, інформаційної. Аналізуються особливості оцінок молоддю міри влади у владних постатей, рівня складності їхньої праці, авторитетності та готовності їм підкорятися з боку досліджуваних. Виявлено, що у свідомості студентів найбільше влади зосереджено в руках Президента країни, суддів та олігархів. Найавторитетнішою постаттю, яка найтяжче працює, уявляється мати. Найбільше студенти готові підкорятися владі батьків і педагогів.

Ключові слова: атитюди, влада, владні постаті, студенти.

Освещаются результаты исследования студенческих атитюдов к представителям власти разных типов: политической (в том числе государственной), экономической, семейной, духовной, информационной. Анализируются особенности оценок молодежью меры власти у властных фигур, уровня сложности их труда, авторитетности и готовности им подчиняться со стороны исследуемых. Выявлено, что в сознании студентов больше всего власти сосредоточено в руках Президента страны, судей и олигархов. Наиболее авторитетной фигурой, которая тяжелее всех трудится, представляется мать. Больше всего студенты готовы подчиняться власти родителей и педагогов.

Ключевые слова: атитюды, власть, властные фигуры, студенты.

Постановка проблеми. Влада є важливою формою організації суспільного життя. А тому вивчення особливостей ставлення різних груп населення до її носіїв дозволяє краще зрозуміти суспільні процеси, їхню динаміку, з'ясувати міру ефективності інститутів влади тощо. Зазначимо: цій проблемі вже приділяли увагу окремі дослідники. Зокрема опитування 12 тисяч американських дітей, здійснене Д.Істоном і Дж.Деннісом [7], продемонструвало високу оцінку респондентами представників влади – президента і поліцейського, що дало змогу вести мову про формування у дитини на ранньому етапі дифузної підтримки суспільно-політичної системи, психологічного прийняття її. Д.Істон і Р.Хесс досліджували вікову динаміку сприймання батька і президента. Вони встановили існування у дитячій свідомості зв'язку між цими образами, який зменшується з віком [8; 9].

Однак західними та вітчизняними науковцями переважно вивчалися носії політичної влади (та й то загалом вищого, державного рівня). Натомість, аналізові образів інших видів влади (економічної, соціальної, духовної, інформаційної, сімейної тощо) були присвячені лише окремі праці. Так, вітчизняні дослідження 1990-х – першої половини 2000-х років показали, що серед елітарних груп, на думку громадян, значну роль у житті суспільства відіграють мафія, бізнесмени і лише потім чиновники. Українцям уявляється низькою суспільна роль правоохоронних органів. Більшість населення висловила недовіру керівникам всеукраїнського, регіонального і місцевого рівнів. Також високим є рівень недовіри до Верховної Ради, уряду, правоохоронних та фіскальних органів [3]. Незважаючи на масштабність цих досліджень, увага вчених зосереджувалася тут передусім на вивченні ставлення громадян України до інститутів влади, а не до владних постатей. Чимало науковців вивчали образ представника певного виду влади, як-от вітчизняна дослідниця І.Воробйова. Вона дійшла висновку про досить негативну оцінку іміджу працівника міліції на когнітивному та емоційному рівнях. Зокрема, низький рівень розвитку моральної, міжособистісної та мотиваційної сфер особистості, за автором, відбивають наступні характеристики, зазначені опитаними: грубість, підозрілість, байдужість, нескромність, безчесність, безпринципність, користолюбство. Водночас респонденти підкреслюють вольові риси працівника міліції (цілеспрямованість, впевненість у собі, спостережливість, наполегливість), а також уміння впливати на людей. Характерними стилями взаємодії міліціонера з населенням є підозріливий, егоїстичний та авторитарний, що вказує на перевагу агресивно-конкурентної тенденції в поведінці працівника міліції. Позитивніші оцінки громадян зареєстровані щодо слідчого та працівника карного розшуку, а більш негативні – до працівника ДАІ [1]. Російський учений В.Серій веде мову про загалом негативну оцінку населенням суддів. На думку науковця, це пояснюється зниженням в останні роки частки суддів, які демонструють високоморальну поведінку, і збільшенням у цих постатей прагматизму, орієнтації на меркантильні цінності. Це тоді, як центральним компонентом іміджу судді є моральні риси (справедливість). Крім того, судді уявляються відірваними від народу і пов'язаними з кримінальними структурами [6]. Інша російська дослідниця, І.Коноваленко, зосередилася на вивченні уявлень про чиновника і депутата. Отримані нею результати продемонстрували наявність дуже малої частки позитивних і значної кількості нейтральних та негативних

асоціацій із владними постатями. Зокрема чиновник в опитаних асоціюється з поняттями: “бюрократ”, “службовець”, “хабарник”, “виконавець”. Щодо депутата домінували асоціації: “Дума”, “слуга (представник) народу”, “нахлібник”, “годівниця”, “неробство” тощо [4]. Дані Ю.Левади, отримані у 1998 році, засвідчили, що люди, наділені великою владою, уявляються населенню переважно такими, що дбають лише про свої привілеї та прибутки і розглядають владу як самоціль [5].

Досліджуючи батьківські образи, ми дійшли наступних висновків. У свідомості дітей та молоді існують два основні типи образу батька. Перший обумовлюється існуючими статеворольовими стереотипами, за якими батько є носієм типових чоловічих рис (сила, сміливість, авторитетність тощо). Другий образ складається з комплексу рис морально-етичного (повага до інших, справедливість, чесність, вихованість) та фемінінного (скромність, доброзичливість) типів. Образ матері є більш різноплановим та багатобічним, ніж образ батька. Але в цілому мати уявляється авторитетною фігурою, втіленням різноманітних позитивних рис. Аналіз вікової динаміки результатів засвідчив зростання з віком критичності мислення, адекватного сприймання батьківських авторитетів і зменшення їхньої ідеалізації [2].

Зважаючи на вищесказане, **метою** нашого дослідження стало з’ясування специфіки студентських атиюдів до владних постатей, а його **предметом** – особливості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів атиюдів сучасних студентів до представників влади різних типів.

Методика та організація дослідження. Вибірку склали студенти 1-5 курсів психолого-педагогічного факультету Чернігівського педуніверситету імені Т.Г.Шевченка (спеціальності “Психологія” та “Соціальна педагогіка”). Загальна кількість досліджуваних налічувала 100 осіб, з них 68 дівчат і 32 хлопці. Переважання дівчат серед респондентів пояснюється специфікою навчальних закладів гуманітарної спрямованості.

Для вивчення уявлень про представників влади нами були використані чотири шкали, побудовані за принципом особистісного семантичного диференціала. Шкали добиралися відповідно до структури атиюда, а саме: когнітивного (“мають велику владу – мають малу владу”, “у них легка праця – у них важка праця”), емоційного (“неавторитетні для мене – авторитетні для мене”) та поведінкового (“готовий їм підкорятися – не готовий їм підкорятися”) компонентів. За допомогою шкал СД ми просили оцінити за семибальною шкалою чотирнадцять постатей (“Викладачі”,

“Президент країни”, “Лідери політичних партій”, “Голови місцевого самоврядування”, “Чинovníки (держслужбовці)”, “Судді”, “Депутати”, “Міліціонери”, “Олігархи”, “Священики”, “Кримінальні авторитети”, “Журналісти”, “Батько” та “Мати”). При виборі цих постатей ми керувалися наступними моментами. По-перше, вони, на наш погляд, уособлюють основні види влади, наявні в суспільстві: політичну (у тому числі державну), соціальну, економічну, духовну, інформаційну, сімейну тощо. По-друге, ці образи представляють владу на різних її рівнях (державному, суспільному і міжособистісному). По-третє, вони дозволяють вивчити особливості ставлення до представників різних гілок державної влади: законодавчої (депутати), виконавчої (президент, місцеві чиновники, міліціонери) та судової (судді). По-четверте, дають змогу дослідити особливості молодіжних атитюдів до офіційної і тіньової (в особі кримінальних авторитетів, олігархів) влади. По-п’яте, обрані постаті узгоджуються зі специфікою нашої вибірки – адже з одними студенти постійно взаємодіють (батьки, викладачі), з іншими можуть мати справу у щоденному житті (чиновники, міліціонери, судді, священики, журналісти тощо), а від діяльності владних представників державного рівня (президента, лідерів політичних партій, депутатів тощо) залежить їхнє майбутнє. Опрацювання результатів здійснювалося шляхом математико-статистичної обробки даних із використанням програми SPSS.

Результати дослідження та їх обговорення. За результатами загальної вибірки (див. табл. 1), найбільше влади, на думку опитаних студентів, мають президент, олігархи та судді. Такі результати є закономірними, адже президент – це очільник держави і від його діяльності значною мірою залежить добробут громадян України; олігархи зосереджують у своїх руках суттєву частку економічної влади, а судді уособлюють юридичну владу і представляють закон. Найменше влади, згідно з респондентами, мають журналісти. Можливо, це пояснюється відсутністю в них можливості безпосередньо керувати населенням. Їхній вплив є швидше опосередкованим, який здійснюється шляхом використання інформаційних ресурсів. При цьому зазначимо, що найбільш одностайними опитані були в уявленні про міру влади у суддів і найменш одностайними – в оцінці рівня влади батька. Напевно, таку тенденцію можна пояснити тим, що в різних сім’ях роль батька є різною (главою родини може бути й мати), натомість влада у руках правосуддя є незаперечною для переважної більшості опитаних студентів.

Таблиця 1

Середні показники оцінок владних постатей (M ± σ)

№	Владні постаті	Міра влади	Складність праці	Авторитетність	Готовність підкорятись їм
1	Викладачі	4,5 ± 1,3	5,6 ± 1,0	5,0 ± 1,4	4,6 ± 1,4
2	Президент країни	6,0 ± 1,5	4,3 ± 1,8	2,5 ± 1,5	2,9 ± 1,6
3	Лідери політичн. партій	4,9 ± 1,4	3,8 ± 1,5	2,3 ± 1,2	2,3 ± 1,1
4	Голови місцевого самоврядування	4,7 ± 1,4	4,2 ± 1,3	3,0 ± 1,4	2,9 ± 1,4
5	Чинovníки	4,5 ± 1,4	4,0 ± 1,5	2,7 ± 1,4	2,7 ± 1,3
6	Судді	5,9 ± 1,1	5,5 ± 1,3	4,3 ± 1,6	4,3 ± 1,6
7	Депутати	5,0 ± 1,4	3,4 ± 1,6	2,4 ± 1,2	2,3 ± 1,2
8	Міліціонери	4,9 ± 1,5	4,9 ± 1,7	3,5 ± 1,8	3,6 ± 1,9
9	Олігархи	5,9 ± 1,3	4,0 ± 1,8	3,0 ± 1,7	2,3 ± 1,4
10	Священики	4,5 ± 1,7	4,7 ± 1,7	4,2 ± 1,9	3,9 ± 1,9
11	Кримінальні авторитети	5,3 ± 1,6	3,5 ± 1,9	2,2 ± 1,7	1,9 ± 1,3
12	Журналісти	4,0 ± 1,5	5,6 ± 1,2	3,5 ± 1,6	3,6 ± 1,6
13	Батько	5,1 ± 1,7	5,3 ± 1,7	5,4 ± 2,0	5,0 ± 1,9
14	Мати	5,6 ± 1,3	6,2 ± 1,2	6,1 ± 1,2	5,6 ± 1,4

Примітка: була використана семибальна шкала, де 1 – мінімальний, а 7 – максимальний показник.

Щодо праці, то найтяжчою вона уявляється студентам у матері. Це й зрозуміло, адже мати в сім'ї має багато обов'язків: на ній зосереджене домашнє господарство, виховання дітей тощо. До того ж із нею опитані безпосередньо й постійно контактують, а тому про її працю знають не з чуток. Оскільки серед опитаних переважають дівчата, можемо також припустити, що спрацьовує ідентифікація останніх із матою, а отже, й співчуття її “нелегкій долі”. Зазначимо, що важкою студенти вважають також працю журналістів, викладачів та суддів. Робота журналістів та викладачів, як відомо, пов'язана зі збиранням та аналізом інформації. Оскільки студенти протягом навчання у ВНЗ також мають справу з пошуком інформації та опануванням її, припускаємо, що вони оцінюють таку працю як нелегку. Стосовно суддів, то, мабуть, складність їхньої роботи в очах респондентів пояснюється необхідністю приймати рішення, від яких залежить доля конкретної людини, та відповідальністю, що лежить на плечах представників правосуддя. Найлегшою ж є, переконані студенти, праця депутатів і кримінальних авторитетів. Мабуть, тому, що бандити живуть за чужий

рахунок, а у формуванні іміджу депутата не останню роль зіграли ЗМІ (які регулярно повідомляють про “мажорний” спосіб життя багатьох народних обранців, бійки на засіданнях Верховної Ради тощо). Наголосимо, що найбільш схожі оцінки серед опитаних було отримано щодо міри важкості праці викладачів. Це є логічним, адже з останніми студенти постійно мають справу і можуть особисто оцінити їхню працю. Натомість, найбільші розходження ми виявили в оцінках праці кримінальних авторитетів, що може пояснюватися тіншовим характером їхньої діяльності.

Найавторитетнішою владною постаттю респонденти вважають матір. Це можна пояснити як ключовою роллю матері у вихованні дітей, так і домінуванням дівчат у нашій вибірці (адже відомо, що дівчата часто ідентифікують себе з мамою). Натомість, кримінальні авторитети, лідери політичних партій і депутати є найменш значущими для респондентів. Щодо кримінальних авторитетів так і має бути, бо ця група є асоціальною. Низький авторитет лідерів і депутатів пов’язаний, мабуть, зі зневірою молоді в ефективній діяльності політиків і аполітичністю опитаних (останнє припускаємо зважаючи на специфіку вибірки – студенти навчаються за спеціальностями, далекими від політики, і більшість складають дівчата). Цікаво, що найменш одноставно респонденти оцінили рівень авторитетності батька, а найбільш схожі показники було зафіксовано щодо авторитету матері (такі дані ми пояснюємо переважанням у вибірці дівчат і ключовою роллю матері в сім’ї), лідерів політичних партій і депутатів. Лідери партій і депутати користуються найменшим авторитетом серед більшості опитаних, бо, напевно, вже “дістали” своєю неефективною політикою.

Найбільше респонденти готові підкорятися батькам та викладачеві. Адже з ними студенти постійно контактують і саме вони мають нині реальну, безпосередню владу над молоддю. Найменшою мірою респонденти готові підкорятися кримінальним авторитетам, що переконує в законослухняності опитаних студентів, їхній повазі до суспільних норм. Цікаво, що найбільш одноставними респонденти були в оцінці своєї готовності підкорятися священикам і батькові. На наш погляд, батько уособлює для студентів “маскулінну владу” (йому відводиться роль захисника, розв’язувача проблем, наставника), а священик – моральну владу. До того ж дівчата (нагадаємо, вони переважають серед опитаних), є загалом конформнішими від чоловіків і більше піддаються впливові релігії. Найменш схожі оцінки були отримані щодо готовності молоді підкорятися лідерам політичних партій, що, можливо, пояснюється аполітичністю та позапартійністю опитаних.

Процедура t-критерія Ст'юдента дозволила виокремити ряд достовірних відмінностей у відповідях юнаків і дівчат. Зокрема дівчата вище, ніж хлопці, оцінюють важкість праці суддів, депутатів (при $p = 0,01$), священників (при $p = 0,05$), авторитетнішими вважають священників і журналістів (при $p = 0,05$). Останніх представниці жіночої статі також наділяють більшою владою, порівняно з юнаками (при $p = 0,05$). А священникам дівчата готові підкорятися більшою мірою (при $p = 0,001$). Такі результати є закономірними, адже відомо, що жінки лояльніше оцінюють інших людей, ніж чоловіки (які є більш критичними у ставленні до інших). Крім того, вищі показники у дівчат за всіма шкалами щодо особи священника знову ж таки ми пояснюємо більшим комфортом та вищою релігійністю жінок, порівняно з чоловіками.

Щоб поглибити уявлення про наявні у свідомості студентів атитюди до владних постатей, ми застосували метод факторного аналізу (за процедурою обергання факторів Varimax).

Внаслідок факторизації образів за критерієм міри влади виділилося чотири фактори, загальний внесок у сумарну дисперсію яких складає 54%.

Перший фактор (14,8%) ми інтерпретували як *“представники політичної і державної влади”*. До нього увійшли чиновники (0,796), голови місцевого самоврядування (0,713) та лідери політичних партій (0,709). Як бачимо, у свідомості опитаних студентів влада пов'язується, перш за все, з постатями політиків та державних службовців. Зазначимо, що, за результатами одномірного розподілу, ці постаті уявляються наділеними досить великою владою.

Другий фактор (14,3%) складають журналісти (0,601), міліціонери (0,596), матері (0,561) та викладачі (0,556). З цими постатями студенти безпосередньо чи опосередковано (через ЗМІ у випадку журналістів) контактують у повсякденному житті. Їхня влада (котра, як видно з результатів одномірного розподілу, є досить великою) полягає у наданні досліджуванам певної інформації (викладачі, журналісти і, частково, мати) та у цілеспрямованому впливові на них шляхом виховання і спонукання до певних дій (мати, міліціонер, викладач). Саме тому цей фактор умовно був названий нами *“носії інформаційно-виховної влади”*.

Третій фактор (13,8%), що отримав назву *“тіньові владні постаті”*, був представлений олігархами (0,728), кримінальними авторитетами (0,626) і депутатами (0,615). Цей фактор відображає уявлення про носіїв тіньової та відкритої влади, як бачимо, у свідомості студентів пов'язані. Можна припустити, що спільним

для зазначених постатей, на думку молоді, є нечесно та легко зароблені гроші, що виступають їхнім владним ресурсом (адже результати первинного розподілу вказують на наявність у них досить сильної влади).

До складу **четвертого фактора** (11%) увійшли батько (0,792) і президент (0,705). Даний фактор відображає стереотипні уявлення молоді про владу: президент – очільник (батько) нації, батько – глава сім'ї (за результатами первинного статистичного аналізу ці постаті наділяються вагомою владою). Цим, напевно, і пояснюється зв'язок указаних образів у свідомості молоді за критерієм міри влади. Цей фактор ми назвали **“чоловічий владний архетип”**.

Факторизація образів *за критерієм важкості праці* дозволила отримати чотири фактори, загальний внесок яких у сумарну дисперсію складає 57,9%.

Перший фактор (24,2%) містить образи лідерів політичних партій (0,822), депутатів (0,794), глав місцевого самоврядування (0,789) та президента (0,743). Цей фактор ми інтерпретували як **“праця політичних постатей”**, оскільки він містить уявлення респондентів про міру важкості праці представників політичної влади. Цікаво, що, згідно з результатами первинної обробки даних, важкість їхньої праці (крім праці депутатів, яка уявляється досить легкою) оцінюється посередньо. Отож, можемо припустити, що опитаним студентам політика видається не дуже складною справою, займаючись якою носії політичної влади “не перенапружуються”.

До **другого фактора** (14,8%) з умовною назвою **“праця носіїв справедливості”** увійшли священники (0,761) і судді (0,688). Кожен із них утілює існуючі в суспільстві норми. Однак, якщо священник представляє неофіційні норми, засновані на вищій моралі, то суддя уявляється поборником офіційних норм (закону). У будь-якому випадку, дотримання цих норм є гарантом захисту суспільної справедливості. Цікаво, що у свідомості респондентів їхня праця оцінюється однаково, а саме посередньо (на це вказують дані одномірного розподілу).

Третій фактор (9,7%) складають кримінальні авторитети (0,686), батько (-0,653) та матері (-0,401). Як бачимо, цей фактор поєднує працю постатей, які з морально-етичної точки зору утворюють два протилежні полюси. Це також підтверджують результати первинної обробки даних, за якими праця батьків оцінюється як важка, а праця кримінальних авторитетів видається значно легшою. Даний фактор ми назвали **“моральний та аморальний полюси влади”**.

Основу **четвертого фактора** (9,2%) з умовною назвою “**важка педагогічна праця**” утворили викладачі (0,739%). Як бачимо, у свідомості студентів праця останніх постає як особлива, така, яку не можна приписати іншим владним фігурам. Мабуть, це пов’язано з тим, що навчання – основний вид діяльності студентської молоді. Постійно відвідуючи заняття і спостерігаючи за викладачами, опитані на власні очі бачать роботу педагогів і усвідомлюють її специфіку та всі складнощі (дані одномірного розподілу свідчать про оцінку праці викладачів як важкої).

Під час факторизації образів за критерієм їхньої авторитетності для опитаних виділилося чотири фактори із загальним внеском у сумарну дисперсію 59,3%.

До складу **першого фактора** (23,2%) увійшли лідери політичних партій (0,833) і депутати (0,777). Отже, цей фактор уособлює уявлення респондентів про авторитетність політичної влади (як показують дані одномірного розподілу, остання вважається неавторитетною). Відповідно, фактор був названий “**неавторитетні політики**”.

Основу **другого фактора** (12,6%) складають міліціонери (0,748) і судді (0,673). Цей фактор отримав назву “**влада закону**”, оскільки відображає ставлення студентів до представників влади, що захищають інтереси держави, закріплені законодавством України. Відповідно до результатів одномірного розподілу, міліціонери та судді для студентів є середньою мірою авторитетними.

До **третього фактора** (12,5%) з умовною назвою “**влада носіїв інформації**” увійшли журналісти (0,694) та викладачі (0,652). На нашу думку, ці постаті у свідомості опитаних пов’язує володіння певною інформацією, що надає їм влади. Однак за рівнем авторитетності для респондентів ці фігури відрізняються: викладачі оцінюються як значно авторитетніші. Це закономірно, адже на студентів педагоги мають суттєвий вплив, дають їм необхідні для майбутньої професії знання і тим самим викликають довіру.

Четвертий фактор (11,1%) поєднав у собі матір (0,766), батька (0,677) та священиків (0,624). Цей фактор ми інтерпретували як “**авторитетність моральної влади**”, адже зазначені постаті можуть повчати, виховувати молодь, формувати в неї певні морально-етичні риси та взірці поведінки тощо. При цьому, можна припустити, що результативнішими тут є саме дії батьків (що логічно, оскільки вони змалечку виховують дітей), адже їхній авторитет для студентів є вищим. На це вказують, зокрема, дані первинної обробки результатів.

Внаслідок факторизації образів *за критерієм готовності студентів їм підкорятися* виділилося чотири фактори (загальний внесок до сумарної дисперсії – 57,7%).

Перший фактор (23,4%) утворили образи глави місцевого самоврядування (0,809), депутати (0,789) та лідери політичних партій (0,748). Відповідно, цей фактор було названо нами *“негативізм до політичної влади”*. Такий висновок, принаймні, можна зробити з результатів одномірного розподілу.

Основу **другого фактора** з умовною назвою *“представники юридичної влади, до яких частково готові дослухатися”* (12,5%) склали міліціонери (0,859) та судді (0,801). Ці фігури уособлюють юридичну владу. Можливо, тому готовність підкорятися їм опитані оцінили посередньо (див. результати первинного статистичного аналізу), адже розуміють, що до представників закону все ж таки треба дослухатися.

До третього фактора (12,1%) з умовною назвою *“влада батьків, якій готові підкорятися”* увійшли батько (0,812) й матір (0,727). Як видно з результатів одномірного розподілу, батькам (і в першу чергу, матері) респонденти готові підкорятися. Це закономірно, оскільки залежність від батьків у юнацькому віці частково зберігається.

До четвертого фактора (9,6%) увійшли журналісти (0,643) та кримінальні авторитети (-0,611). Цей фактор отримав назву *“нечесна влада”*. Можливо, зв'язок цих владних постатей у свідомості студентів пояснюється уявленням про часті порушення журналістами певних норм, прав власності, вторгненням їх на *“чужу територію”*, про інколи нечесне здобуття ними певної інформації (не кажучи вже про бандитів, які постійно порушують закон). Однак, за результатами первинного статистичного аналізу, якщо кримінальним авторитетам опитана молодь взагалі не готова підкорятися, то до журналістів іноді згодна прислухатися.

Висновки. Аналіз результатів дав можливість зробити наступні висновки:

1. У свідомості студентської молоді максимальна влада пов'язується як з офіційними державними статусами (передусім, це президент і судді), так і з неофіційними (*“тіньовими”*) – в особі олігархів. Натомість, найменший владний потенціал приписується журналістам (так званій, *“четвертій владі”*).

2. Найтяжчою уявляється праця, пов'язана з вихованням, навчанням (просвітництвом) та прийняттям дуже відповідальних рішень. За найлегшу визнається нечесна праця і така, що не виправдовує людських сподівань (так звані *“легкі гроші”*).

3. Найбільшим авторитетом наділяється батьківська влада (зокрема влада матері як найріднішої людини). Натомість, найменш авторитетною вважається найменш ефективна (у даному випадку – політична влада) та асоціальна влада.

4. Найбільше студенти готові підкорятися владі, з якою постійно зіштовхуються (батьківській та педагогічній), а найменше – незаконній владі (кримінальній).

5. Оцінки окремих владних постатей обумовлені статтю опитаних. Зокрема, з'ясовано, що дівчата лояльніше оцінюють за всіма досліджуваними критеріями представників влади, ніж хлопці.

6. У свідомості опитаних носії політичної влади, інформаційної та сімейної (батьківської) влади і влади закону (лише юридичного або юридичного й морального), зазвичай, відокремлені один від одного. Особливо це стосується політичних владних постатей. Крім того, спостерігається певний зв'язок між офіційною та тінювою владою.

Список використаних джерел

1. Воробйова І.В. Імідж працівника міліції як чинник розвитку правосвідомості громадян: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.06 “Юридична психологія” / І.В.Воробйова. – Харків, 2007. – 20 с.
2. Дроздова М.А. Механізми відтворення батьківських образів в уявленнях молоді про політичних лідерів: дис. канд. психол. наук: спец.: 19.00.11 / Марина Анатоліївна Дроздова. – Чернігів, 2010. – 247 с.
3. Зоткін А. Ставлення населення України і Польщі до інститутів влади та владної еліти / А.Зоткін // Політичний менеджмент. – 2004. – № 3. – С. 123-133.
4. Коноваленко І.В. “Служащий / чиновник / депутат” в наивной картине мира российского гражданина / И.В.Коноваленко // Политическая лингвистика. – 2011. – № 2 (36). – С. 121 – 124.
5. Левада Ю. Феномен власти в общественном мнении: парадоксы и стереотипы восприятия / Ю.Левада // Мониторинг общественного мнения. – 1998. – № 5 (37). – Сентябрь-октябрь. – С. 9 – 15.
6. Серый В.В. Имидж судебной власти в России как отражение социально-политических процессов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. полит. наук: спец. 23.00.02 “Политические институты, процессы и технологии” / В.В.Серый. – М., 2011. – 25 с.
7. Koeppen S. Children and Compliance: A Comparative Analysis of Socialization Studies / Koeppen S. // Law & Society Review. – 1970. – Vol. 4, No. 4. – pp.545-564.

8. Easton D. The Child's Political World / Easton D., Hess R. // Midwest Journal of Political Science. – 1962. – Vol. 6, No.3. – pp.229-246.
9. Hess R. The Child's Changing Image of the President / Hess R., Easton D. // Public Opinion Quarterly. – 1960. – Vol. 24, No. 4. – pp.632-644.

There are results of research of students' attitudes toward different power agents (which represents political, state, economical, family, moral and informational power). The peculiarities of students' representations about authority persons (their power level, difficulty of labour, authority and willingness to obedience) are analyzed. It was showed, that according to students' representations, the largest power holders are President of state, judges and oligarchs. The mother is imaging as the most authority and difficult worked person. The most students' willingness to obedience is to the parents' and teachers' power.

Key words: attitudes, power, authority persons, students.

Отримано: 4.02.2012 р.

УДК 316.64 : 159.922

О.Ю.Дроздов

ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ГЕОПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Розглядаються вікові закономірності становлення та розвитку геополітичної свідомості (ГПС). Наведені результати авторського емпіричного дослідження особливостей геополітичних уявлень учнів 1-х, 4-х, 7-х та 10-х класів, які дозволяють побачити динаміку розвитку географічних і політичних компонентів ГПС, а також певні статеві відмінності. Зокрема, була виявлена тенденція до кількісного та якісного зростання локалізаційного (“знання-де”) та атрибутивного (“знання-що”) компонентів ГПС у учнів 7-х та 10-х класів.

Ключові слова: геополітична свідомість (ГПС), уявлення.

Рассматриваются возрастные закономерности становления и развития геополитического сознания (ГПС). Приводятся результаты авторского эмпирического исследования особенностей геополитических представлений учеников 1-х, 4-х, 7-х и 10-х классов, отражающие динамику развития географических и политических компонентов ГПС, а также определенные половые отличия. В частности, была выявлена тенденция количественного и качественного роста локализационного

(“знание-где”) и атрибутивного (“знание-что”) компонентов ГПС у учащихся 7-х и 10-х классов.

Ключевые слова: геополитическое сознание (ГПС), представления.

Постановка проблеми. Формування образу (картини) світу виступає атрибутом та показником психічного розвитку індивіда. Одним з аспектів цього процесу є становлення геополітичної свідомості (ГПС). Останню ми визначаємо як форму відображення (ментальної репрезентації) подій та явищ “політичного світу” крізь призму “світу географічного” шляхом ототожнення певного географічного простору з політикою, яка там проводиться. За формою ГПС є різновидом політичної свідомості, а змістовно – містить уявлення і знання політичного та іншого характеру стосовно певного географічного простору, а також оцінки, інтереси, установки до цього простору, політичних та інших процесів на ньому. Відповідно, ГПС містить як суто політичні, так і “парагеополітичні” (географічні, економічні, культурологічні) образи, уявлення, знання [4].

Одним з основних чинників ГПС є вік та відповідний йому рівень інтелектуального розвитку. У західній (Ж.Піаже) та радянській (І.Якиманська, К.Сердакова, І.Каплунович) психології вивчались вікові закономірності розвитку просторового мислення. Однак, ці дослідження стосувались, головним чином, чуттєвого сприймання реального (фізичного), а не умовного простору, яким є простір політики (геополітики). У цілому, сприймання та розуміння таких складних соціальних об’єктів, як країна, союзи держав, світ загалом, безумовно вимагає певного рівня розвитку абстрактно-логічного мислення, або, за Ж.Піаже, стадії “формального інтелекту”. Тому закономірно, що саме з підлітково-юнацьким періодом дослідники пов’язували розвиток “конфігуративного” (цілісного, систематизованого) просторового знання [15], політичного мислення [8; 12; 16; 19], формування більш-менш цілісних уявлень про власну країну [13; 17] та світ у цілому [1; 7]. Цьому, серед іншого, сприяє вивчення у школі географії (яка, власне, і формує основу географічного мислення) та історії (найбільш політично насиченої дисципліни). Хоча є дані про те, що навіть у юнацькому віці геополітичні знання (зокрема стосовно власної держави) можуть мати низьку когнітивну складність [11]. З іншого боку, окремі геополітичні знання існують і у дітей молодшого (допідліткового) віку. Так, Ж.Піаже, А.Вейль та Г.Ягода встановили, що вже у віці 5-8 років існують знання (безумовно неповні та фрагментарні) та емоційне ставлення як до власної, так і до окремих інших країн світу [13; 17].

Загалом, дані ряду досліджень англійських науковців вказують, що вік є найважливішим чинником знань дітей та підлітків

про інші країни та регіони [14; 20]. А дані ізраїльських науковців підтверджують наявність змістовних відмінностей у розумінні ряду геополітичних категорій (війна та її причини, мир тощо) дітьми різного віку [18]. Російські фахівці також вказують на вікові відмінності у геополітичних установках росіян наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Зокрема, серед молоді було найбільш виражене негативне ставлення до ідеї відродження СРСР та найменш підозріле ставлення до політики країн Заходу [2]. На вікові відмінності у геополітичних орієнтаціях українців вказує й вітчизняна дослідниця О.Злобіна. Зокрема вітчизняна молодь толерантніше ставиться до країн Заходу, більше підтримує ідею вступу до ЄС та НАТО і менше – ідею зближення зі східними сусідами, ніж представники більш дорослих груп [6]. Ця тенденція підтверджується й даними інших досліджень [9; 10]. Пояснюють її тим, що політична свідомість молоді позбавлена “радянських стереотипів” (хоча, на наш погляд, цілком можливе й інше пояснення, яке не заперечує першого, – наявність у свідомості молоді більш сучасних прозахідних стереотипів). Слід також зазначити, що вік сам по собі не слід вважати безпосереднім чинником ГПС, його вплив пов’язаний із розвитком когнітивної сфери, набуттям соціального досвіду та освітою. На жаль, у вітчизняній психології відсутні систематичні дослідження як ГПС у цілому, так і її онтогенетичних аспектів. Отже, **метою нашого дослідження** стало виявлення вікової динаміки розвитку геополітичних уявлень (про країни світу та їхню політику).

Методика та організація дослідження. У дослідженні взяли участь 202 учні молодших, середніх та старших класів загальноосвітньої школи № 12 м. Чернігова (118 чоловічої та 84 жіночої статі). У віковому плані респонденти поділялись наступним чином: 50 учнів 1-х класів (6-7 років), 44 учні 4-х класів (9-10 років), 57 учнів 7-х класів (12-13 років) та 51 учень 10-х класів (15-16 років). Вказаний розподіл ми вважаємо оптимальним з наступних міркувань. По-перше, він приблизно відповідає рамкам ряду психологічних періодизацій, зокрема вітчизняної (молодший шкільний – підлітковий – юнацький вік), періодизації інтелектуального розвитку Ж.Піаже (стадія конкретних операцій у перших двох групах – стадія формальних операцій у наступних), а також періодизації політичної соціалізації (перша стадія соціалізації у перших двох групах, друга – у двох інших). По-друге, завдяки наявності 3-річних “розривів”, обрана схема забезпечує виділення більш чітких вікових тенденцій.

У ролі методу дослідження ми обрали інтерв’ю, виходячи з наступних міркувань. По-перше, цей метод є адекватний об’єкту

та предмету дослідження; по-друге, він може бути успішно застосований у роботі з усіма вищезазначеними віковими групами; по-третє, його сутність надає можливість індивідуально “підлаштуватись” під респондентів (що є важливим, враховуючи малий вік ряду з них). Кожному респонденту пропонувалось два запитання: 1) “Які держави (країни) світу ти знаєш (пам’ятаєш)?” (питання на актуалізацію “локалізаційного” знання – “знання-де”); 2) “Що ти знаєш (пам’ятаєш) про політику цих держав?” (на актуалізацію “атрибутивного” знання – “знання-що”). Інтерв’ю проводилось в індивідуальному та анонімному порядку. Всі відповіді занотовувалися з метою подальшого частотного та якісного аналізу.

Отримані результати та їх аналіз. Узагальнені результати дослідження відображені у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості геополітичних знань в учнів різного віку

№	Група учнів	Локалізаційне знання		Атрибутивне знання	
		Середня кількість усіх від-повідей	Середня кількість адекватних від-повідей	Середня кількість від-повідей політич. змісту	Якісна характеристика
1	1-й клас (загалом)	5,4	3,5	0,1	Несформованість політичних уявлень. Існуючі знання про країни є доволі різнотипними і носять неполітичний, а іноді – помилковий характер
	Хлопці	6,2	4,3	0,2	
	Дівчата	4,2	2,5	--	
2	4-й клас (загалом)	7,6	5,3	1,1	Політичні уявлення та оцінки зустрічаються рідко. Знання про країни носять неполітичний (культурологічний, географічний тощо), а іноді – помилковий характер
	Хлопці	9,3	7,4	1,6	
	Дівчата	5,1	2,4	0,5	
3	7-й клас (загалом)	20,1	19,3	5,1	Політичні уявлення існують лише стосовно декількох країн і носять, переважно, персоніфікований характер. Кількість інших політичних уявлень незначна. Основна маса знань про держави носять культурологічний, географічний та економічний зміст. Незначна кількість помилкових уявлень.
	Хлопці	26,2	25,2	6,2	
	Дівчата	11,9	11,1	3,6	

4	10-й клас (загалом)	26,8	26,1	11,7	Сформованість різнопланових політичних (стосовно окремих країн) та неполітичних (культурологічних, географічних та економічних) уявлень. Незначна кількість помилкових уявлень.
	Юнаки	32,4	31,9	16,1	
	Дівчата	19,5	18,5	5,9	

Результати учнів 1-х класів. Як бачимо, особливістю локалізаційного знання першокласників є те, що доволі значна його частина (приблизно третина) носить неадекватний характер. Це, головним чином, проявлялось у відсутності чіткого розуміння відмінностей між країнами (державами) та населеними пунктами. Тому значна кількість дітей як відповідь на перше запитання згадувала міста України (Київ, Чернігів, Харків, Львів, Одеса, Сімферополь, Суми тощо) або інших держав (Москва, Лондон, Нью-Йорк). Іншу групу неадекватних відповідей склали різні географічні об'єкти: континенти та частини світу (Африка, Південна Америка, Азія, Європа, Північний полюс), річки (Дніпро), окремі регіони та зони (Карпати, “пустеля”). Серед адекватних відповідей найчастіше згадувались Україна (45%) та Росія (39%). На рівні незначної тенденції згадувались Єгипет, “Англія” та “Америка” (в силу відомих мовних традицій, останні відповіді тут і у подальшому ми зараховували як назви країн). Також було виявлено, що середня кількість відповідей хлопчиків приблизно у 1,5 рази перевищувала цей показник серед дівчаток.

Особливістю атрибутивного знання першокласників було те, що практично у всіх опитаних не були сформовані суто політичні уявлення. Частина дітей прямо зазначала, що “не знають, що таке “політика” (що є цілком закономірним для даного віку). Відповідно, існуючі у них атрибутивні уявлення були пов'язані з неполітичним контекстом (тобто мали “парагеополітичний” характер). Прикладами є відповіді типу: “я туди їздив”, “красиві готелі” (Єгипет, Туреччина), “пісок, сфінкс, башти” (Єгипет), “туди тато їздить за товарами” (Польща), “море” (Єгипет, Туреччина, Росія), “всі люди спілкуються англійською мовою” (Велика Британія), “там дуже красиво” (ряд країн Європи та Азії), “є знайомі” або “живе друг” (ряд країн Європи, США) тощо. Зустрічались і поодинокі відповіді політичного змісту, зокрема “Янукович”, “Азаров”, “є президент” (стосовно України) або “були фашисти” (Німеччина), які належали лише кільком хлопчикам. Враховуючи вік опитаних дітей, закономірним є помилковий характер ряду відповідей: наприклад, “це місто, у якому живуть росіяни” (Росія) або “є герб, тризуб” (Велика Британія).

Результати учнів 4-х класів. Порівняно із першокласниками, учні 4-х класів згадували дещо більше держав світу, що свідчить про поступовий розвиток географічного (локалізаційного) компонента ГПС. Отримані відповіді вказували, що ментальна карта світу в дітей цього віку найчастіше включала такі країни, як Росія (61%), Україна (50%) та “Америка” (43%). Також, відносно часто згадувались такі європейські країни, як Франція (36%), “Англія” (34%) та Німеччина (30%). Водночас, як і першокласники, учні 4-х класів нерідко давали неадекватні відповіді. Останні (як і у попередньому випадку) стосувались міст (Київ та інші обласні центри України, Москва, Париж, Лондон, Нью-Йорк), а також частин світу (Африка, Європа, Євразія, Антарктида тощо). Загалом, хлопчики давали майже вдвічі більше відповідей (у загальній кількості) та втричі більше адекватних відповідей, ніж дівчата.

Що стосується атрибутивного знання, то його політичний компонент розвинутий ще доволі слабо. Часто діти прямо відповідали, що нічого не знають про політику згаданих ними держав. У цілому загальна кількість відповідей політичного змісту в учнів 4-х класів була невеликою. Останні при цьому поділялись на дві групи. Першу складали прізвища політичних лідерів, що свідчить про тенденцію до персоніфікованого сприймання ряду країн. Дещо частіше згадувались лідери України (В.Янукович) та Росії (Д.Медведев, В.Путін), трохи менше – президент США Б.Обама та королева Великої Британії Єлизавета II. До другої групи політичних відповідей відносились рідкі згадки про окремі політичні події (“Тимошенко посадили” – Україна; “війна” – Ірак) та особливості зовнішньої політики ряду країн (“купує газ у Росії” – Україна; “воювали проти України” – Німеччина; “з Росією не дружать” – США). При цьому було помічено, що політичне сприймання Німеччини відбувалось в основному крізь призму подій Великої Вітчизняної війни (“Гітлер”, “воювали із Радянським Союзом”, “завойовницька країна”). Слід також зазначити, що переважна більшість політичних відповідей належала хлопцям.

Відповідно, основна частина атрибутивних знань носила “парагеополітичний” характер. Найчастіше відповіді учнів 4-х класів стосувались особливостей культури: “інша мова” (Росія), “багато церков” (Україна), “чудернацькі слова” (Білорусь), “пишуть давніми символами”, “чай”, “кунг-фу” (Китай), “придумали піцу” (Італія), “боротьба із биками” (Іспанія), “Біг Бен” (Велика Британія), “є футбольна збірна”, “багато пам’яток” (ряд країн). Також часто наводились відповіді географічного характеру:

назви столиць, “*Чорне море*” (Україна, Болгарія, Туреччина), “*дуже жарко*” (Австралія, Індія), “*найбільша країна*” (Росія). Рідше зустрічались відповіді економічного (“*багата країна*” – США; “*криза, мало грошей*” – Україна; “*дорогий газ*” – Росія), історичного (“*там правлять королі*” – Франція; “*підкорили Єгипет, Грецію, пішли на варварів*” – Італія; “*воювали проти троянців*” – Греція) та загального (“*гарна країна*”, “*розвинута країна*”, “*красива країна*”) змісту. Також мали місце помилкові відповіді, наприклад “*велике місто*” (Росія), “*Велика стіна*” (Японія), “*Ейфелева вежа*” (Велика Британія).

Результати учнів 7-х класів. Локалізаційна складова ГПС учнів 7-х класів у кількісному та якісному плані відрізняється від попередніх молодших груп. По-перше, отримані дані свідчать про наявність відносно широкого географічного діапазону знань. Крім “традиційного набору” у вигляді України, Росії, США, провідних країн Західної Європи та Азії, багато опитаних згадували країни Північної, Південної та Східної Європи, держави різних регіонів Азії, Африки, Америки і, навіть, Океанії. Також слід зазначити доволі незначну (порівняно із молодшими учнями) кількість неадекватних відповідей (назви континентів, регіонів або міст окремих країн). У цій віковій групі доволі виразними є статеві відмінності у географічному знанні – кількість відповідей хлопчиків більш ніж у 2 рази перевищує кількість відповідей дівчат.

Порівняно із молодшими школярами, у групі учнів 7-х класів має місце помітне зростання частоти відповідей політичного характеру (хоча їх загальна кількість, у цілому, залишається невеликою). В основному, такі відповіді стосувались трьох держав світу – України, Росії та США, і частіше давались хлопцями. Як і в попередній віковій групі, основна маса політичних відповідей тут носила персоналізований характер і складалася з прізвищ політичних лідерів. Найчастіше учні згадували В.Януковича, Д.Медведева, В.Путіна, Б.Обаму, Дж.Буша; на рівні тенденції згадувались М.Азаров, Ю.Тимошенко, О.Лукашенко. Окремі учні згадували про “*жінку, яка керує Німеччиною*”, не пригадуючи самого прізвища А.Меркель. Інші відповіді політичного змісту зустрічались рідше і загалом стосувались:

– певних політичних (військово-політичних) подій: “*Тимошенко сидить у в’язниці*” (Україна), “*газова війна з українцями*” (Росія), “*нападали американці*” (Ірак), “*війна*” (Ірак, Лівія, Афганістан);

– оцінки політичної ситуації або політичних лідерів: “*поганий президент*” (Україна), “*нормальний президент*” (Білорусь),

“демократія” (США та ряд країн Європи), “корупція” (Україна, Росія), “законо, слідкують за порядком” (США);

– опису державної символіки (переважно прапорів) ряду країн;

Окремі відповіді стосувалися форм правління (“парламент приймає рішення”, “править королева”), колишнього та сучасного міжнародного статусу окремих держав (“входять до ЄС”, “була в СРСР”), особливостей зовнішньої політики (“дружать з Україною”).

Відповіді “парагеополітичного” характеру переважно стосувалися трьох тем. По-перше, це культурологічні асоціації: “розмовляють англійською мовою” (США, Англія), “футбол” (Англія, Бразилія, Аргентина), “Євро-2012” (Україна, Польща), “багато традицій та ритуалів” (Китай), “красива архітектура”, “замки” (ряд країн Європи), “пиво” (Німеччина) тощо. Другу групу утворювали географічні відповіді: “наші сусіди” (Росія, Білорусь, Польща), “велика площа” (Росія), “північна країна” (Фінляндія, країни Скандинавії), “маленька країна” (Ватикан), “землетрус”, “цунамі” (Японія), “Червоне море” (Єгипет), а також асоціації зі столицями та крупними містами певних країн. Третя група стосувалась економічної тематики: “газ” (Росія), “нафта” (Росія, країни Близького Сходу), “виробництво машин” (ряд країн Європи та Азії), “високі ціни” (Україна), “економічна криза” (Греція), “багата країна” (США та ряд країн Європи), “бідна країна” (ряд країн Європи, Азії та Африки), “долар” (США), “туризм” (Єгипет, Туреччина), “виробляють сир” (Білорусь). Рідше зустрічалися відповіді стосовно окремих подій (“вибухнула атомна станція” – Японія), історії країн (“Чингізхан” – Монголія; “Сторічна війна” – Англія, Франція).

Незначна частина відповідей була помилковими. Ці помилки носили географічний (неправильні назви столиць), історичний (“Польща входила до СРСР”) та політичний характер (наприклад, ускладнення політичної ситуації або народні виступи у ряді країн сприймалися як “війна” – Єгипет, Іран).

Результати учнів 10-х класів. Отримані дані свідчать про відносно високий рівень сформованості локалізаційного компонента ГПС. На це вказує як середній показник загальної кількості відповідей, так і високий рівень їх адекватності (незначна кількість помилкових відповідей, як і в попередніх групах, стосувалася міст, частин світу або адміністративних одиниць країн). Слід також зазначити доволі широкий географічний діапазон відповідей десятикласників, які згадували держави з різних регіонів світу, і навіть такі “екзотичні” утворення, як європейські міні-держави (Ватикан, Ліхтенштейн, Андорра, Сан-Марино, Монако тощо), що

можна пояснити кумулятивним ефектом вивчення географії. Порядок відповідей ряду респондентів дозволяє припустити, що вони “зчитували” ментальну географічну карту світу – наприклад, спочатку називались найкрупніші держави, а потім ішли “блоки” відповідей за регіонами світу (частини Європи, Близький Схід, Латинська Америка тощо). Як і у попередніх вікових групах, тут також проявилась тенденція переваги представників чоловічої статі у плані кількості згаданих країн.

Атрибутивний рівень геополітичного знання характеризувався тим, що, крім широкого діапазону неполітичних асоціацій, були зафіксовані елементи відносно сформованого політичного знання. Загальна кількість відповідей політичного характеру тут була майже вдвічі більша, ніж в учнів 7-х класів, і стосувались вони наступних тем:

– адміністративно-територіальний устрій та форма правління: “*поділяється на області*”, “*федерація*”, “*республіка*”, “*монархія*”, “*сильна президентська влада*”, “*є парламент*” тощо;

– прізвища політичних лідерів: найчастіше згадувались В.Янукович, М.Азаров, Д.Медведєв, В.Путін, Б.Обама та О.Лукашенко, але також зустрічалися згадки про А.Меркель, Н.Саркозі, С.Берлусконі, М.Саакашвілі, М.Каддафі, Кім Чен Іра, У.Чавеса;

– минулий або сучасний статус країн: “*колишня колонія*”, “*член ЄС*”, “*входить до НАТО*”, “*залежить від США*”;

– особливості внутрішньої та зовнішньої політики держав: “*напружені відносини із Росією*”, “*суворі закони*”, “*захищають мирне населення в різних країнах світу*” (стосовно США), “*не дають газ, наговорюють на Україну, що багато газу краде...*” (Росія), “*соціалістична країна*” (Куба), “*влада військових*” (Єгипет), “*намагаються увійти до ЄС*” (Туреччина), “*намагаються побудувати комунізм, нарощують виробництво*” (Китай), “*є бомба, намагаються залякати світ*” (Північна Корея) тощо. До цієї ж групи можна віднести і згадки про конкретні історичні або сучасні політичні події: “*були вибори*”, “*мітинг опозиція*” (Росія), “*війна*” (Афганістан), “*Юля у в’язниці*” (Україна), “*вбили Каддафі*” (Лівія), “*повалений диктаторський режим*” (Ірак), “*підняли бунт*” (Туніс), “*були страйки*” (Греція) тощо.

– оцінка політичної ситуації та дій політичних лідерів: “*повний безлад*”, “*президент не виконує своїх обов’язків*” (Україна), “*тоталітарний режим*” (КНДР), “*Лукашенко... добре керує*” (Білорусь).

Слід також зазначити дві особливості політичних атрибутивних знань. По-перше, у географічному плані воно проявлялось доволі

нерівномірно – найчастіше стосувалось України, Росії, Білорусі та США, дещо менше – країн Європи (Німеччина, Франція, Велика Британія) та Азії (Китай). По-друге, як і в попередніх групах, кількість політичних відповідей серед дівчат була набагато меншою, ніж у хлопців (що загалом є цілком закономірним).

У загальному кількісному відношенні частота політичних уявлень все ж таки дещо поступалась парагеополітичним знанням. Смыслова специфіка останніх була доволі широкою. Це були відповіді про:

- столиці конкретних держав (відносно часто);
- географічні особливості країн: “*красиві гори*” (Австрія), “*вулкан*” (Ісландія), “*півострів*” (Італія), “*сусід України*” (Білорусь, Росія, Молдова);
- особливості економічного розвитку країн: “*криза*” (Греція), “*торгує газом*” (Росія), “*країна банків та шоколаду*” (Швейцарія), “*курортна країна*” (Туреччина, Єгипет), “*ловлять оселедця*” (Норвегія), “*копають алмази*” (ПАР) тощо;
- особливості національних культур: “*багато старовини*” (Греція), “*карнавали*” (Бразилія), “*піца*” (Італія), “*добре грають у футбол*” (Аргентина), “*мусульманська країна*” (Туреччина), “*мода*” (Франція) і т.ін.

Окремі десятикласники наводили помилкові відповіді, але загальна кількість таких була незначною.

Отже, отримані результати підтверджують тенденцію формування більш-менш цілісної картини світу (в тому числі її геополітичного варіанта) у юнацькому віці. Як бачимо, більшість десятикласників вже здатна сприймати та оцінювати певні географічні об’єкти крізь призму політичних понять (хоча більшість географічних категорій сприймається все ж таки за неполітичними критеріями). Спираючись на результати одного з наших попередніх емпіричних досліджень (яке охоплювало студентську молодь [5]), ми можемо стверджувати, що у подальшому розвитку ГПС особистості вже не відбувається суттєвих якісних змін (існуючі геополітичні уявлення у більшості випадків лише дещо коригуються та доповнюються).

Висновки. Вищеписані результати яскраво проілюстрували комплексну взаємодію двох важливих чинників ГПС – вікового (розвиток інтелектуальних здібностей до сприймання та переробки соціального знання) та освітнього (зміст шкільного навчання). Зокрема, наявна кількісна та якісна відмінність відповідей учнів 7-х класів від молодших дітей, багато чим пов’язана із вивченням географії (загальна географія – 6-й клас, і географія материків та

океанів у 7-му класі), всесвітньої історії (історія стародавнього світу – у 6-му та середньовічного світу – у 7-му класах). Відповідно, відносно високий рівень відповідей учнів 10-х класів також пов'язаний із наявнім багажем соціального знання у вигляді соціальної та економічної географії України та світу (9-10-й класи), а також нової та новітньої історії (8-10-й класи). Отримані дані також засвідчили існування статевих відмінностей у розвитку ГПС – практично в усіх групах хлопці давали більше відповідей географічного та соціально-політичного змісту, ніж дівчата. У подальших дослідженнях, на наш погляд, доречно виявити особливості геополітичних уявлень про світ у більш широкому віковому діапазоні (молодь – зрілий – похилий вік).

Список використаних джерел

1. Бушай І.М. Становлення образу світу в свідомості людини / І.М.Бушай // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2003. – Вип. 21. Серія: “Психологічні науки”. – С.18 – 19.
2. Граждане новой России: кем себя ощущают и в каком обществе хотели бы жить? (1998-2004 гг.): аналитический доклад Института комплексных социальных исследований РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fesmos.ru/Publikat/15_New%20rus2005/new_rus_13.html
3. Громадська думка про зовнішню політику України: результати загальнонаціональних соціологічних досліджень Центру Разумкова (2000-2003 рр.) // Національна безпека і оборона. – 2003. – № 3. – С.40-60.
4. Дроздов О. Геополітична свідомість як психологічний феномен / О.Дроздов // Соціальна психологія. – 2010. – № 5. – С.26-37.
5. Дроздов О.Ю. Структурно-змістовні особливості геополітичної свідомості студентської молоді (на прикладі Чернігівського регіону) / О.Ю.Дроздов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2010. – Вип.82. – Серія “Психологічні науки”. – Т.1. – С.154-158.
6. Злобіна О. Європейський вибір в орієнтаціях молоді України / О.Злобіна // Соціальні виміри суспільства: зб. наукових праць. – К., 2009. – Вип. 1(12). – С.256-269.
7. Малюченко Г.Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире / Г.Н.Малюченко, В.М.Смирнов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2006. – 155 с.
8. Москаленко В.В. Соціальна психологія / В.В.Москаленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

9. Пашков М. Відносини Україна-НАТО у фокусі громадської думки / М.Пашков, В.Чалий // Національна безпека і оборона. – 2002. – № 8. – С.50-60.
10. Пашков М. Україно-російське співробітництво в оцінках населення України / М.Пашков, В.Чалий // Національна безпека і оборона. – 2003. – № 1. – С.44-56.
11. Савелюк Н.М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді: автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.07 / Н.М.Савелюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
12. Adelson J. The Political Imagination of the Young Adolescent / Adelson J. // *Daedalus*. – 1971. – Vol. 100, No. 4. – pp. 1013-1050.
13. Barret M. Children's Knowledge of countries / Barret M., Lyons E., Bouchier-Sutton A. // *Children and their environments: learning, using and designing spaces* / Ed. by C.Spencer, M.Blades. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – pp. 57-72.
14. Bouchier A. The predictors of children's geographical knowledge of other countries / Bouchier A., Barrett M., Lyons E. // *Journal of Environmental Psychology*. – 2002. – Vol. 22, Issue 1-2. – pp. 79-94.
15. Kitchin R. The cognition of geographic space / Kitchin R., Blades M. – London, NY: I.B.Tauris, 2002. – 241 p.
16. Merelman R.M. The Development of Policy Thinking in Adolescence / Merelman R.M. // *American political science review*. – 1971. – Vol. 65. – pp. 1033-1047.
17. Piaget J. The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries / Piaget J., Weil A.M. // *International Social Science Journal*. – 1951. – No. 3. – pp. 561-578.
18. Raviv A. Beliefs about war, conflict, and peace in Israel as a function of developmental, cultural, and situational factors / Raviv A., Bal-Tal D., Koren-Silvershatz L., Raviv A. // *How children understand war and peace* / Ed. by A.Raviv, L.Oppenheimer, D.Bar-Tal. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. – pp. 161-189.
19. Rowe D. The Development Of Political Thinking in School Students: An English Perspective / Rowe D. // *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. – 2005. – Vol. 1, No. 1. – pp. 97-110.
20. Rutland A. English children's geo-political knowledge of Europe / Rutland A. // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1998. – Vol. 16, Issue 4. – pp. 439-445.

The article is devoted to the age consistent patterns of geopolitical consciousness (GPC) development. There are results of author's empirical research of 1, 4, 7 and 10-class pupils' geopolitical representations. These results are reflecting the age dynamics of GPC geographical and political components, as well as the sex differences. In particular, it was showed the tendency of quantitative and qualitative extension of locational ("knowledge-where") and attributive ("knowledge-what") GPC components among 7th and 10th class pupils.

Keywords: geopolitical consciousness (GPC), representations.

Отримано: 7.02.2012 р.

УДК 378.091.12: 159.9 – 051: 159.947:159.953

К.В.Дубініна

Вольові якості студентів – практичних психологів як чинник їх навчальної успішності

У статті наведено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між рівнем розвитку вольових якостей студентів – практичних психологів і рівнем їх навчальної успішності.

Ключові слова: вольові якості, навчальна успішність, цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, самовладання, витримка, наполегливість, терплячість, завзятість, організованість.

В статье приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между уровнем развития волевых качеств студентов – практических психологов и уровнем их учебной успеваемости.

Ключевые слова: волевые качества, учебная успеваемость, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, самообладание, выдержка, настойчивость, терпеливость, упорство, организованность.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Успішність навчальної діяльності студентів у вищій школі є однією з актуальних проблем для психолого-педагогічної науки. Теоретичний аналіз літератури свідчить, що навчальна успішність залежить від багатьох чинників: соціальних, психологічних, фізіологічних. Одним із таких психологічних чинників є розвиток волі особистості,

зокрема її вольових якостей. У психології вольові якості розглядаються як відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її володіння собою.

У вищому навчальному закладі студенти повинні здійснювати вольовий контроль своїх дій, регулювати нову для них діяльність і долати труднощі, що виникають. Адже на шляху до оволодіння професією перед молодими людьми постає безліч перешкод. Ціла низка труднощів пов'язана із адаптацією до нових умов, правил, норм, що діють у ВНЗ. Нові та водночас складні учбові завдання, чітка організація навчального процесу вимагають від студентів навичок самостійної роботи з навчальною і науковою літературою, умінь самостійно розподіляти свій час між навчальною діяльністю, побутом і відпочинком вдома чи гуртожитку, прояву організованості, наполегливості, витримки, певного самоволодіння тощо. Іноді саме відсутність цих вольових якостей і навичок приводить до зниження успішності під час навчально-виховного процесу у вищому закладі та втрати інтересу до навчальної діяльності загалом та до майбутньої професії зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вольові якості студентів як детермінанта успішної професійної підготовки у вищому навчальному закладі розглядалися у працях О. Барабаша, І. Березовської, Н. Гутаревої, Л. Ковтун, С. Смірнкової, М. Шабаліної та ін. Так, М. Шабаліна стверджує, що найбільш важливими вольовими якостями, від яких залежить успішність навчальної діяльності студента, є: цілеспрямованість, дисциплінованість, наполегливість, принциповість, ініціативність, відповідальність, організованість [5]. Схожі погляди знаходимо у праці Н. Гутаревої, яка наголошує, що успішність студентів у раціоналізації своєї навчальної діяльності, у пошуку найбільш ефективних засобів вивчення матеріалу залежить від рівня розвитку інтелекту, самоаналізу, волі. Крім того, на учбовий стиль і успішність навчання, на характер взаємостосунків із однокурсниками та викладачами суттєво впливають емоційні стани, рівень розвитку вольових якостей, особливості психосоціотипу студента [2].

За даними спостереження Л. Ковтун та С. Смірнкової, студенти, які спрямовані на здобуття знань, характеризуються регулярно здійснюваною навчальною діяльністю, цілеспрямованістю та силою волі. Дослідниці наголошують на наявності зв'язку успішності навчання з вольовими якостями особистості [1].

Також у психологічній літературі знаходимо праці вчених, в яких вольові якості розглядаються як професійно важливі для

діяльності майбутніх практичних психологів. Адже професія психолога є особливим видом діяльності, який, крім знань, вимагає певних особистісних якостей. У своїй майбутній професійній діяльності, працюючи із різними категоріями клієнтів, практичний психолог повинен проявляти такі якості, як емпатійність, доброзичливість, акуратність, послідовність у роботі та ін., а також, безумовно, має володіти витримкою, терплячістю, цілеспрямованістю, наполегливістю, активністю, рішучістю та іншими вольовими якостями.

Майбутній практичний психолог у процесі професійної підготовки повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно важливими якостями. Серед таких якостей, поряд із специфічно професійними, комунікативними, моральними, когнітивними, чільне місце посідають й вольові якості.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Здійснений аналіз літературних джерел свідчить, що досліджень, які присвячені розвитку вольових якостей студентів – практичних психологів в умовах вищої професійної освіти, зокрема їх впливу на успішність навчальної, а в подальшому й професійної діяльності, сьогодні недостатньо.

Формулювання цілей статті. Мета даної роботи полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження взаємозв'язку між рівнем розвитку вольових якостей (цілеспрямованості, ініціативності та самостійності, самовладання та витримки, наполегливості, терплячості, завзятості, організованості) студентів – практичних психологів і рівнями їх навчальної успішності під час професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідженням було охоплено 85 студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів із різною навчальною успішністю спеціальності “Практична психологія” Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Студенти, що брали участь в дослідженні, були розподілені на три групи відповідно до їх навчальної успішності: 1-ша група – студенти із високою успішністю, згідно кредитно-модульної системи їх середній бал успішності за семестр становив від 90 до 100 балів (оцінка яких за національною шкалою – 5 “відмінно”); 2-га група – студенти із середньою успішністю – їх середній бал становив від 70 до 89 балів (оцінка – 4 “добре”); 3-тя група – студенти із низькою успішністю – їх середній бал становив від 60 до 69 балів (оцінка – 3 “задовільно”).

Розподіл студентів різних курсів за рівнем їх навчальної успішності поданий у табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл студентів різних курсів за рівнем їх навчальної успішності

Навчальна успішність	Курси					
	1-й		3-й		5-й	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Висока	1	3	12	37	6	25
Середня	21	73	20	63	16	67
Низька	7	24	–	–	2	8
Всього	29	100	32	100	24	100

З метою діагностики рівнів розвитку вольових якостей студентів – практичних психологів використовувались опитувальники: “Самооцінка вольових якостей студентів” (Н. Стамбулової) “Цілеспрямованість”, “Ініціативність і самостійність”, “Самовладання і витримка” [3; 4]; “Оцінка своєї наполегливості”, “Самооцінка терплячості”, “Оцінка своєї завзятості” (Є. Ільїна і Є. Феценко); “Самооцінка організованості” [3].

Перш ніж перейти до аналізу результатів емпіричного дослідження вважаємо доцільним розглянути загальні характеристики досліджуваних вольових якостей.

Цілеспрямованість – це свідомо спрямованість особистості на досягнення більш чи менш віддаленої за часом мети, свідоме подолання труднощів, яке потребує вольових зусиль і будується на збереженні мети впродовж всього періоду її досягнення.

Ініціативність – це вміння знаходити нові, нешаблонні рішення й засоби їх здійснення.

Самостійність – це вміння обходитись у своїх діях без сторонньої допомоги, а також уміння критично ставитися до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань.

Самовладання – це здатність людини свідомо керувати власними почуттями, настроями, діями та вчинками і приводити їх у відповідність з конкретними життєвими ситуаціями; уміння володіти собою.

Витримка – це здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати (послаблювати, сповільнювати) дії, почуття та думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення.

Наполегливість – це неухильне, всупереч труднощам і перешкодам, досягнення мети.

Терплячість – це вміння підтримувати шляхом допоміжного вольового зусилля інтенсивність роботи на заданому рівні за умов виникнення внутрішніх перешкод.

Завзятість – наполегливе прагнення до чогось, до здійснення чогось; неослабна напруга. Стан, коли людина переповнена непохитністю, рішучістю, наполегливістю.

Організованість – це вміння людини керуватись у своїй поведінці чітко визначеним планом. Ця якість вимагає вміння не тільки неухильно втілювати в життя свій план, а й виявляти необхідну гнучкість у разі зміни обставин дійсності.

Вивчення особливостей розвитку вольових якостей за допомогою вищенаведених опитувальників дозволило встановити різні рівні їх розвитку (високий, середній, низький) у студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів.

У дослідженні ми припустили про існування певного взаємозв'язку між рівнями розвитку вольових якостей студентів – практичних психологів і рівнів їх навчальної успішності. Для перевірки даного припущення нами був застосований порівняльний та кореляційний аналіз Пірсона.

Порівняльний аналіз взаємозв'язку рівня розвитку цілеспрямованості з навчальною успішністю студентів різних курсів показав, що більшість досліджуваних із **високою успішністю** виявляють й високий рівень цілеспрямованості у навчанні (100% першокурсників, 83% третьокурсників і 67% п'ятикурсників), решта (17% студентів 3-го і 33% – 5-го курсу) – середню. Низького рівня прояву вольової якості серед студентів із цією успішністю не виявлено.

В групі студентів із **середньою успішністю** не виявлено однорідності у прояві цілеспрямованості. Так, серед студентів 1-го і 3-го курсів переважає середній рівень цілеспрямованості (57% і 70%), однак значна кількість має її високий рівень (33% першокурсників і 20% третьокурсників). Зафіксовані прояви низької цілеспрямованості (по 10% студентів 1-го і 3-го курсів). Стосовно п'ятикурсників із середньою навчальною успішністю, то більшість з них (69%) виявляють високий рівень цілеспрямованості і решта 31% – середній. Низького рівня цілеспрямованості не виявлено серед студентів 5-го курсу із цією навчальною успішністю.

Серед досліджуваних, які мають **низьку успішність** у навчанні, не виявлено жодного студента з високим рівнем цілеспрямованості. 71% першокурсників з цим рівнем навчальних досягнень проявляють середній рівень вольової якості, 29% – низький. У п'ятикурсників по 50% мають середню і низьку цілеспрямованість.

Зіставляючи рівні навчальної успішності з рівнями розвитку **ініціативності та самостійності** студентів, можна було помітити взаємозв'язок між ними. Було встановлено, що 100% першокурсників із **високою успішністю** проявляють ініціативність і самостійність у навчанні на високому рівні. У третьокурсників високий і середній рівень цих вольових якостей мають по 50% студентів. Серед досліджуваних п'ятого курсу дещо інша ситуація: більшість з них – 67% мають середню ініціативність та самостійність, а 33% – високу. Низького рівня прояву цих вольових якостей серед студентів із високою успішністю не виявлено.

86% першокурсників із **середньою навчальною успішністю** проявляють середній рівень ініціативності та самостійності і 14% – високий. Низького рівня цих вольових якостей не виявлено в жодного студента 1-го курсу. Переважання середнього рівня ініціативності та самостійності спостерігається і у студентів 3-го та 5-го курсів із середньою успішністю у навчанні (60% і 44%). Відповідно високий рівень вольових якостей мають 10% третьокурсників і 31% п'ятикурсників. Нерозвинуті ініціативність й самостійність зафіксовані у 30% студентів третього курсу та 25% – п'ятого.

Серед студентів із **низькою успішністю** виявлена відсутність високого рівня ініціативності та самостійності. 57% першокурсників проявляють ці вольові якості у навчанні на середньому рівні, а 43% – на низькому. У п'ятикурсників середню й низьку ініціативність і самостійність мають по 50% студентів.

Аналіз взаємозв'язку між навчальною успішністю й рівнями розвитку **самовладання та витримки** показав, що 100% студентів першого курсу із **високою успішністю** мають середній рівень досліджуваних вольових якостей. У студентів третього і п'ятого курсів із цією успішністю помітне переважання високого рівня самовладання та витримки – відповідно 58% і 83%. Середній рівень цих якостей відповідно мають 42% та 17% студентів. Низького рівня самовладання та витримки серед майбутніх практичних психологів із високою успішністю не виявлено.

У студентів, що мають **середню успішністю** у навчанні, переважає середній рівень самовладання та витримки. Так, серед першокурсників таких 52%, а 29% з них проявляють означені вольові якості на високому рівні, 19% – на низькому. Серед третьокурсників 10% мають високий, 70% – середній і 20% – низький рівень якостей. Серед п'ятикурсників також спостерігається переважання середнього рівня самовладання та витримки (69%), високий – у 31%. Низького рівня у студентів п'ятого курсу із цим рівнем успішності не виявлено.

Студенти із **низькою навчальною успішністю** не виявляють самовладання і витримку на високому рівні. У 71% першокурсників виявлено низький рівень прояву цих якостей, а у 29% – середній. На п'ятому курсі середній та низький рівень витримки і самовладання мають по 50% студентів.

Виявлена у дослідженні закономірність зменшення рівня навчальної успішності студентів – практичних психологів і зниження рівня розвитку вольових якостей встановлена і при дослідженні інших якостей: наполегливості, терплячості, завзятості й організованості. Так, дослідження взаємозв'язку між рівнями навчальної успішності та рівнем **наполегливості** засвідчило, що майбутні практичні психологи із **високою успішністю** у навчанні проявляють й високий рівень наполегливості, що становить 100% досліджуваних 1-го, 67% – 3-го і 83% – 5-го курсів. Середній рівень цієї вольової якості виявлено у 33% третьокурсників і у 17% п'ятикурсників. Низького рівня не виявляє жоден успішний студент.

Досліджувані з **середньою успішністю** наполегливість проявляють так: 29% першокурсників – на високому, 52% – на середньому і 19% – на низькому рівнях; по 50% третьокурсників – на високому і середньому рівнях; більшість п'ятикурсників (69%) – на високому і 31% – на середньому рівні. Характерно, що на низькому рівні наполегливість не виявляє жоден студент 3-го й 5-го курсів.

Серед студентів із **низькою навчальною успішністю** домінує середній рівень наполегливості. 72% студентів 1-го курсу мають середній рівень наполегливості, по 14% – низький і високий. Серед п'ятикурсників із цією успішністю не виявлено жодного з високим і низьким рівнем наполегливості. Всі 100% мають її на середньому рівні.

Аналізуючи взаємозв'язок між рівнями **терплячості** й рівнями навчальної успішності студентів різних курсів, ми виявили, що у майбутніх психологів із **високою успішністю** переважає й високий рівень розвитку терплячості: 100% – у першокурсників, 75% – у третьокурсників і 67% – у п'ятикурсників. Середній рівень терплячості мають 25% досліджуваних 3-го курсу і 33% – 5-го. Низького рівня цієї вольової якості серед успішних студентів не виявлено.

Більшість студентів 1-го і 3-го курсів із середньою успішністю (52% і 55%) виявляють середній рівень терплячості у навчанні. Високий і низький рівні вольової якості мають по 24% першокурсників. У третьокурсників високий рівень терплячості мають 35%

і 10% – низький. Серед п'ятикурсників децю інша ситуація: більшість з них (56%) має високий рівень терплячості, а 44% – середній. Нетерплячості серед студентів цього курсу не виявлено.

Досліджувані із **низькою успішністю** високого рівня терплячості у навчанні не проявляють. 100% студентів 1-го курсу терплячість виявляють на середньому рівні, а 100% п'ятикурсників – на низькому.

Взаємозв'язок між рівнями розвитку **завзятості** й навчальною успішністю студентів показав, що у молоді з **високою успішністю** переважно має місце й високий рівень завзятості (100% – першокурсників, 83% – третьокурсників та 50% – п'ятикурсників). Середній рівень завзятості виявляють 17% студентів 3-го та 33% – 5-го курсів. Низький рівень вольової якості мають 17% п'ятикурсників із цією успішністю.

У студентів, які мають **середню навчальну успішність**, на 1-му курсі переважає середній рівень завзятості (62%), 38% мають високий рівень даної вольової якості. У третьокурсників високу і середню завзятість мають по 50% студентів. Низького рівня завзятості у першокурсників і третьокурсників не виявлено. У п'ятикурсників, навпаки, – більшість (63%) мають високу, 31% – середню і 6% – низьку завзятість.

Переважання середнього рівня завзятості спостерігається й у студентів 1-го курсу з **низькою успішністю** (86%), хоча 14% з них мають її високий рівень. Серед п'ятикурсників високий і середній рівень завзятості мають по 50% студентів. Низького рівня завзятості серед досліджуваних із цією успішністю не виявлено.

Аналіз взаємозв'язку рівнів розвитку **організованості** студентів різних курсів з їх рівнями навчальної успішності показав, що досліджувані із **високою успішністю** на першому курсі проявляють організованість на середньому рівні (100%). У студентів третього курсу з цим рівнем навчальних досягнень помітне переважання високого рівня організованості – 50%. Середній рівень цієї якості зафіксований у 33% і у 17% – низький. Серед п'ятикурсників високу й середню організованість мають по 50% студентів.

У досліджуваних із **середньою успішністю** на всіх курсах переважає середній рівень організованості. Так, на першому курсі виявлено 86% студентів із середнім, 9% – з високим і 5% – з низьким рівнем організованості. На третьому курсі 25% мають високий рівень цієї вольової якості, 60% – середній і 15% – низький. На п'ятому курсі 38% демонструють високий рівень прояву організованості, 50% – середній і 12% – низький.

Переважання середнього рівня організованості помітне і серед досліджуваних із **низькою успішністю** першого курсу (42%), а високу й низьку організованість мають по 29% таких студентів. На п'ятому курсі високого рівня вольової якості не виявлено, а по 50% студентів мають її на середньому і низькому рівнях.

Кореляційний аналіз отриманих у дослідженні даних дозволив констатувати існування помірною, значущого та тісного взаємозв'язку між рівнями розвитку вольових якостей і навчальною успішністю студентів – практичних психологів. Кореляційний зв'язок по кожній досліджуваній якості представлений у табл. 2.

Відповідно до отриманих коефіцієнтів кореляції, найбільше із навчальною успішністю студентів взаємопов'язані: **на 1-му курсі** – самовладання та витримка ($r=0,76$), ініціативність і самостійність ($r=0,73$), цілеспрямованість ($r=0,53$) (коефіцієнт кореляції значущий на рівні $p \leq 0,01$). Менше корелюють організованість ($r=0,35$), завзятість ($r=0,34$), однак це свідчить про помірний зв'язок. Найменше корелюють терплячість ($r=0,15$) і наполегливість ($r=0,28$) (значущий на рівні $p \leq 0,05$). Такий коефіцієнт кореляції ($r=0,15$) між рівнем терплячості й навчальною успішністю першокурсників свідчить про відсутність суттєвого зв'язку між ними, однак він є статистично значущим.

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції між рівнями розвитку вольових якостей студентів – практичних психологів і їх навчальною успішністю

Курси, студенти	Вольові якості						
	Цілеспрямованість	Ініціативність і самостійність	Самовладання і витримка	Наполегливість	Терплячість	Завзятість	Організованість
1-й (n= 29)	0,53	0,73	0,76	0,28	0,15	0,34	0,35
3-й (n=32)	0,74	0,71	0,72	0,44	0,30	0,26	0,53
5-й (n=24)	0,70	0,68	0,69	0,53	0,55	0,31	0,61

У студентів 3-го курсу найбільше корелює цілеспрямованість ($r=0,74$), самовладання та витримка ($r=0,72$), ініціативність та самостійність ($r=0,71$), організованість ($r=0,53$). Ці показники кореляції є значущими на рівні $p \leq 0,01$. Менше корелюють, але взаємозв'язок вважається помірним, наполегливість ($r=0,44$), терплячість ($r=0,30$). Найменше – завзятість ($r=0,26$) (значущий на рівні $p \leq 0,05$).

У студентів 5-го курсу найбільше корелює цілеспрямованість ($r=0,70$), самовладання та витримка ($r=0,69$), ініціативність та самостійність ($r=0,68$), організованість ($r=0,61$) (значущий на рівні $p \leq 0,01$). Дещо менше – терплячість ($r=0,55$), наполегливість ($r=0,53$), завзятість ($r=0,31$).

Результати кількісного аналізу, зокрема кореляційного, дають підставу зробити висновок про те, що, розвиваючи вольові якості студентів – практичних психологів, можна підвищувати їх навчальну успішність у ВНЗ. На нашу думку, особливо це стосується тих вольових якостей, які, за результатами проведеного нами дослідження, найбільше корелюють з успішністю у навчанні. Для студентів 1-го, 3-го і 5-го курсів такими є *самовладання та витримка, цілеспрямованість, ініціативність та самостійність*. Крім названих, для студентів 3-го і 5-го курсу такими є ще й *організованість та наполегливість*. А для п'ятикурсників – *терплячість*.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи отримані результати, можна зробити висновок про те, що успішність навчальної діяльності студента у вищій школі детермінується особливістю розвитку вольових якостей, зокрема цілеспрямованістю, витримкою, самовладанням, ініціативністю, самостійністю, організованістю, наполегливістю, терплячістю. Рівень навчальної успішності студентів – практичних психологів залежить від рівня розвитку їх вольових якостей. Наявність суттєвого взаємозв'язку підтверджується кореляційним зв'язком.

Порівняльний аналіз між рівнями навчальних досягнень студентів і їх рівнями розвитку вольових якостей виявив закономірність: чим нижчий рівень навчальної успішності майбутніх практичних психологів, тим частіше вони проявляють середній і низький рівні вольових якостей. І, навпаки, студенти із високою успішністю у навчанні частіше проявляють вольові якості на високому рівні.

Оскільки успішність навчальної, а в подальшому й професійної діяльності, обумовлена особистісними якостями студентів, зокрема вольовими, їх потрібно розвивати під час навчання у вищій школі. Тут повинні вирішуватися завдання як загального розвитку студента, так і розвитку його вольових якостей, відповідних до вимог майбутньої професії. Формування волі в умовах вищого навчального закладу, тобто цілеспрямована психолого-педагогічна робота, яка б спонукала до розвитку сили волі, вольових якостей у студентів, повинна стати невід'ємною частиною навчально-виховного процесу.

Перспективним вбачається розробка й обґрунтування спец-семинарів, спецкурсів, психологічних тренінгів, спрямованих на формування волевих якостей студентів – практичних психологів на всіх етапах їх професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Влияние учебно-воспитательного процесса на успешность обучения в вузе: [Электронный ресурс] / С. А. Смирнова, Л.Я. Ковтун. – Режим доступа: <http://www.pdaa.edu.ua/nr/pdf3/47.pdf>
2. Гутарева Н. Ю. О психолого-педагогическом изучении личности студента в процессе обучения в вузе: [Электронный ресурс] / Н.Ю. Гутарева // Мир лингвистики и коммуникации. – 2008. – № 3 (12). – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/012/content_12.htm
3. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
4. Стамбулова Н. Б. К вопросу об этапах развития волевых свойств личности / Н. Б. Стамбулова // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1986. – С.13-18.
5. Шабалина М. Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов: автореф. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Р. Шабалина. – М., 2009. – 26 с.

In the article the results of empiric research of intercommunication are resulted between the level of development of volitional qualities of students – practical psychologists and the level of their educational progress.

Keywords: volitional qualities, educational progress, purposefulness, initiativeness, self-consistency, self-possession, self-control, persistence, patience, organization.

Отримано: 5.02.2012 р.

Психологічна структура історичної свідомості особистості

Історична свідомість у різних своїх аспектах вивчається у філософії, соціології, культурології, історії, психології. На нашу думку, предметом психологічних досліджень повинна бути історична свідомість особистості у різноманітних своїх виявах, що становлять структуру, яка охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний та оцінний компоненти психіки особистості.

З'ясування психологічної структури історичної свідомості виступає необхідною теоретичною базою для проведення емпіричного дослідження розвитку цього феномена у студентів та розроблення питання психологічних умов її формування, що й планується здійснити у подальшій роботі.

Ключові слова: історична свідомість, особистість, структура, мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний та оцінний компоненти.

Историческое сознание в различных своих аспектах изучается в философии, социологии, культурологии, истории, психологии. По нашему мнению, предметом психологических исследований должно быть историческое сознание в различных своих проявлениях, которые составляют структуру, охватывающую мотивационный, когнитивный, эмоциональный, деятельностный и оценочный компоненты психики личности.

Определение психологической структуры исторического сознания выступает необходимой теоретической базой для проведения эмпирического исследования развития этого феномена у студентов и разработки вопроса психологических условий его формирования, что и планируется осуществить в дальнейшей работе.

Ключевые слова: историческое сознание, личность, структура, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, деятельностный и оценочный компоненты.

Постановка проблеми. Феномен історичної свідомості є предметом досліджень багатьох наук. Втім, якщо ця проблема є традиційною для філософії, культурології, історії й методики її викладання, сьогодні активно розробляється у соціології, то для психології ще й дотепер залишається майже не вивченою. Самі представники інших наук (М. Барг, М.М.Бахтін, М. Бердяєв, В.С. Біблер, Н.Д.Бурикіна, А.А.Корольов та ін.) обґрунтовують

назрілу потребу в психологічному вивченні історичної свідомості. Цим зумовлена актуальність нашого дослідження.

Метою статті є з'ясування психологічного аспекту феномена історичної свідомості, моделювання і аналіз психологічної структури історичної свідомості.

Основні результати. Virішення задачі обґрунтування проблеми історичної свідомості як предмета психологічних досліджень, на нашу думку, пролягає через розкриття фактично вже зроблених кроків назустріч такими науками, як філософія, соціологія, культурологія, історія, психологія. З боку філософів, соціологів, культурологів, істориків відповідні спроби мають досить тривалу традицію (представники Школи Аналів – В.М.Вашкевич, С.С.Гогоцький, А.А.Корольов, Д.Г.Кравченко та ін.).

На думку українського філософа з Поділля кінця ХІХ ст. С.С.Гогоцького, "...в історії повторюється в широких розмірах те ж саме, що у розвитку кожної людини – перехід від даного і пасивного стану моральних сил до свідомості і самодіяльності" [11, с. 37]. Як справедливо зауважує Н.Д.Бурикiна, у Школі Аналів (М.Блок, Л. Февр, Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф, А.Я. Гуревич) "в якості сфери синтезу різноманітних історичних наук було обрано Людину та її свідомість. У них, на думку аналістів, повинні знайти відображення всі сторони буття" [9]. Саме Людина була визначена тим центром, навколо якого стало можливим об'єднання зусиль усіх істориків, а історія перетворювалась з науки про минуле на науку про Людину та її свідомість. Втім, дослідницька методологія Школи Аналів була все ж таки ближчою до соціології, ніж до психології, оскільки вчених, передовсім, цікавили не стільки індивідуальні, скільки типові для суспільства певної історичної епохи особливості. Наприклад, у роботі "Апологія історії" М.Блок визначає, що історія – "наука про людей, про людей у часі, наука про людський дух" [6]. А.Я. Гуревич метою роботи історика вважає дослідження закарбованої у пам'ятниках, текстах, інших джерелах людської свідомості, характерної для певної епохи [12].

У процесі викладання історії в навчальних закладах з успіхом використовується метод психологічного аналізу біографій, взаємин, поведінки й діяльності історичних осіб (В.М. Вашкевич [10], А.А.Корольов [13]).

Зустрічні кроки у напрямі історії зроблено і психологами. Наприкінці ХІХ століття закладається традиція розглядати психічні й культурно-історичні процеси в єдності та взаємозв'язку (О.О.Потебня, В.Вундт, Л.Леві-Брюль). Проте у радянський період – особливо у 50-ті роки – монополія на дослідження

суспільного розвитку належала марксистській філософії. Не випадково відомий радянський психолог того періоду С.Л.Рубінштейн наполягав на тому, що коли психічна структура виявляється з історичного розвитку, то таке дослідження належить до історичного матеріалізму, до суспільно-історичної дисципліни, а не до психології [15, с. 241]. Поряд з тенденцією до чіткого розмежування психології з іншими науками, існувала й протилежна, яка представлена психологами школи Л.С.Виготського (О.Г.Асмолов, В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв та ін.). Не випадково концепція розвитку вищих психічних функцій, розроблена Л.С.Виготським, отримала назву “культурно-історичної”. Представники сучасної соціальної психології висловлюють схожі ідеї, наполягаючи на тому, що теорія соціальної поведінки є відображенням сучасної історії (К.Й.Герген [21]).

Спробуємо диференціювати у понятті історичної свідомості психологічний аспект, який і може бути предметом її досліджень. Історична свідомість проявляється на різних взаємопов'язаних рівнях і має індивідуальну, соціально-групову й історичну специфіку (Н.Б.Бурикіна [9], В.М. Вашкевич [10], А.А.Корольов [13], Д.Г. Кравченко [14], Ж.Т.Тощенко [17], Н.Е. Яценко [20]). Минуле у всій своїй багатоманітності є надбанням як для суспільства в цілому, так і для різних соціально-демографічних, соціально-професійних й етносоціальних груп, а також окремих людей. Відповідно необхідно досліджувати це явище. На рівні суспільства, певної цивілізації – у філософії, культурології, історії, на рівні соціальних груп – у соціології, на рівні особистості – у психології, педагогіці.

Втім, слід зауважити, що внесок перелічених наук у розроблення проблем історичної свідомості є різним за обсягом. Найбільше уваги їй приділяє філософія, культурологія, історія й методика її викладання, останнім часом – і соціологія. Для психології історична свідомість ще й дотепер залишається “terra incognita”. Натомість, низка авторитетних науковців (М. Барг, М.М.Бахтін, М. Бердяєв, В.С. Біблер, Н.Д.Бурикіна, А.А.Корольов та ін.) більш наполегливо говорять про важливість вивчення історичної свідомості не лише як складової певної епохи, але й окремої особистості, чим формують суспільний запит щодо тематики психологічних досліджень.

Так, наприклад, М. Бердяєв називає свою працю про історію “Доля людини” та стверджує, що історичне пізнання є способом пізнання духовної дійсності [4]. М. Барг [2] обґрунтовує концепцію історичної свідомості як історичної культури, окреслює складний і тривалий процес усвідомлення людиною свого місця у світі,

історичному просторі й часі. Тобто М.Барг має на увазі історичну свідомість не як суспільне явище, а як утворення особистості.

М.М.Бахтін [3], В.С. Біблер [5] розглядають історичне й культурне пізнання в нероздільній єдності, вважаючи їх необхідними умовами становлення особистості, її зрілості.

Філософ і культуролог Ю.М.Шилков переконаний, що антипсихологізм, як методологічна позиція в культурології та історії, приречений, бо він невідворотно призводить до “бездушного” погляду на культуру. Натомість природу культури важко зрозуміти, якщо орган її створення й сприйняття – душа людини – ампутований [18].

Відомий російський соціолог Ж.Т. Тощенко висловив глибоке переконання у тому, що людина не може вповні відчувати себе громадянином країни, якщо вона не лише не знає найважливіших подій, віх її історії, але й свого родоводу, історії свого міста, села, свого краю [17].

Саме психологія є тією дисципліною, що підходить до дослідження історичної свідомості погляд окремої особистості. Для психолога історія – не тільки наукова дисципліна, але й частка індивідуальної й колективної свідомості, у системі якої осмислюється взаємозв'язок історії суспільства з біографіями людей і генеалогією родин.

В особистості, як і у людської спільноти, формується історична свідомість, що передбачає особистісне ставлення до історії, зумовлене індивідуальними й колективними поглядами на неї, особливостями усвідомлення розміщення своїх “Я” та “Ми” у часовому просторі минулого, теперішнього, майбутнього; ставленням до історії суспільства у зв'язку з власним життям і долею свого роду.

Отже, предметом психологічних досліджень повинна бути історична свідомість особистості у різноманітних своїх аспектах, що становлять певну структуру, яка охоплює певні компоненти психіки особистості. На основі уявлень про історичну свідомість представників таких наук, як філософія, соціологія, історія, ми зробили спробу визначити провідні її психологічні складові на рівні особистості. У словникових визначеннях історичної свідомості знаходимо перелік її складових. Зокрема, в одному з них історична свідомість тлумачиться як складна сукупність взаємопов'язаних елементів: знання історії, осмислення історичного досвіду й зумовлених ним уроків, соціальне прогнозування, усвідомлення історичної відповідальності за свою діяльність [20].

Соціолог Ж.Т.Тощенко до компонентів історичної свідомості зараховує сукупність ідей, поглядів, уявлень, почуттів, настроїв, що відбивають сприймання й оцінку минулого [17]. Й.Рюзен конкретизує поняття як “сукупність ментальних (емоційних і когнітивних, естетичних, моральних, несвідомих і свідомих) операцій, через які досвід часу в медіумі пам’яті перетворюється на орієнтування життєвої практики” [16]. Філософ Д.Г.Кравченко стверджує, що сутність історичної свідомості охоплюється понятійною тріадою: історичні знання (пам’ять) – ставлення до них – мотивація діяльності [14].

Отже, в структурі історичної свідомості особистості вбачається доцільним і обґрунтованим виділення таких психологічних компонентів, як мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний та оцінний. Спробуємо окреслити зміст перелічених складових.

Історична свідомість особистості є закарбований досвід, що виступає результатом певної діяльності особистості з його осягнення. Джерелом цієї діяльності, її початком є мотивація особистості, яка визначає її прагнення до історичного пізнання. Історія володіє певною привабливою силою для особистості через той сенс, який вона для неї має. Особистісний сенс процесу пізнання історії становить мотиваційний компонент історичної свідомості людини. Він виявляється як спроможність цієї науки розсунути межі теперішнього, розширити особистісний простір, зрозуміти себе в історичному контексті – в інших обставинах, образах, розкрити зв’язок зі своїми попередниками, логіку розвитку своєї країни, родини, організації в процесі взаємодії різних її представників. Маючи інтерес до свого минулого, люди прагнуть глибше осягнути, як жили, про що думали, чого боялися, чому раділи, про що спілкувалися її попередники. На перший погляд, це питання побутового рівня, але якщо історію суспільства вони не цікавлять, то для особистості вони є центральними.

Сенс історії полягає також у збереженні зв’язку між поколіннями, який дозволяє особистості пізнати саму себе. Щоб зрозуміти історію, вважає К.Ясперс, потрібно відповісти на запитання, що таке людина; водночас, людина розкривається через час, через історичність. Люди прагнуть зрозуміти історію як дещо неподільне, цілісне, щоб завдяки цьому зрозуміти себе. Історична свідомість створює ту сферу, в якій прокидається наше розуміння природи людини [19].

Г. Болінгброк вважає, що людина має занадто мало життєвого часу, щоб самій побачити весь процес становлення й розвитку багатьох явищ. Тому досвід стає бажаною ідеєю цілого.

Єдність (симультанність) розділених часових відтинків в історичній свідомості особистості породжує ще й специфічну мотивацію, зумовлену потребою продовження в інших людях, бажання, щоб наступники не забули, зрозуміли їх почуття, оцінили їх неповторність, виявили інтерес до їх життя. Сенс історії в тому, що вона слугує способом водночас і зрозуміти, і подолати обмеженість людського життя.

Реалізація прагнення особистості до історичного пізнання призводить до наповнення її когнітивної сфери відповідним змістом – знаннями, уявленнями, спогадами тощо. Історична свідомість являє собою складне й суперечливе поєднання наукових й побутових уявлень про історію в цілому, історію країни, свого народу, а також історії свого міста, села, родини. Особливо привертають увагу людини значні історичні події, що стосуються країни, соціальних груп, окремої особистості, деякі проблеми суспільного життя.

Провідними критеріями когнітивного компонента виступають історична пам'ять та історичне мислення. Історична пам'ять відзначається актуалізованістю й вибірковістю. Особистість може пам'ятати лише про певні історичні події й ігнорувати інші, не менш важливі. Залежить від терміну давності подій. Найкраще людина пам'ятає події, в яких брала участь, які трапились протягом її життя. Історична пам'ять стосується дат, подій, видатних осіб. Історична пам'ять віддзеркалює світогляд й уподобання людини, її оцінки, цінності. Актуалізація в пам'яті конкретних історичних осіб, властивостей їх вдачі й особистісних якостей слугує індикаторами того, що становить собою особливу цінність для людини, що зачіпає її "за живе". Історична пам'ять особистості відзначається суб'єктивізмом. Окремі події та їх наслідки можуть виявлятися у гіперболізованих варіантах. Втім, історична пам'ять, хоча й відзначається фрагментарністю та суб'єктивізмом, але дозволяє утримувати у свідомості особистості основні події минулого, перетворюючи історичне знання у різні форми світоглядного сприймання минулого досвіду, його фіксації у легендах, казках, епохах [17].

Іншим критерієм когнітивного компонента історичної свідомості є історичне мислення. В.І. Меркушин визначив його прояви у наступному переліку: вміння відтворювати історичне минуле, відчувати епоху, орієнтуватись в історичному просторі й часі, вміння розкривати причинно-наслідкові зв'язки в історії, вільно оперувати історичними фактами, визначати їх достовірність [7].

Проникнути у минуле, що є сутнісним прагненням особистості, можна тільки через історичне знання, яке, у свою чергу, викликає

своєрідні переживання, емоції, які впливають на інтерес до історії. Сьогодні проблема єдності знання та переживання стосовно історичної свідомості – незважаючи на свою значущість – навіть не поставлена ані у психології, ані у педагогіці. У цих переживаннях вирізняється спектр різномодальних емоцій (гордість за своїх попередників, жаль про минуле, впевненість у своїх можливостях зробити краще, ніж раніше тощо), які посилюють мотиви проникнення людей у минуле за допомогою історичного пізнання. Ж.Т.Тощенко зауважує, що нерозвиненість емоційної складової історичної свідомості “підриває основи високих почуттів – патріотизму, гордості за свою країну, готовності її захищати й відстоювати її інтереси [17]. Історія людства полягає не тільки у переміщенні народів, у географічних та часових меж держав, а й у становленні людської духовності. Чи змінюється щось у ній із поколіннями людей? Пізнання біографії своїх попередників створює враження повторення людського життя. Те, що відбувається в долі особистості, виявляється, вже здійснилось у житті інших, почуття, які ми робимо своїми. Не випадково латинський вираз стверджує, що “Ми помираємо стільки разів, скільки помирають наші близькі”. Фактично так на психологічному рівні реалізується філософське положення про єдність зміни, руйнування тих чи інших старих суспільних форм життя і сталість, незмінність, які даються ідеєю, вічними істинами духовності людини.

Переживання особистістю повторення чиеїсь долі у своїй власній впливає на неї амбівалентно. По-перше, пригнічуючи переживання самоцінності й унікальності, а по-друге, розширюючи рамки її власного життя. Переживання повторності не є абсолютним, оскільки врівноважується почуттям унікальності. Особистість прагне до збереження своєї індивідуальності. “Я” та “Ми”, що існують у всіх людей, тим не менше переживаються кожним як неповторні й унікальні.

Історія має для кожної людини й соціальної групи значення не тільки науки, але й несе у собі глибокий і потужний потенціал дії. Як відомо, колективна та індивідуальна свідомість не обмежена часовими рамками теперішнього, а проникає у минуле й майбутнє, де люди безпосередньо не можуть діяти, виявляючи свою суб’єктивність. Водночас фактор минулого й майбутнього ми завжди враховуємо, діючи актуально. На дівість історії для особистості, для розуміння нею дійсності, для прийняття нею рішень звертають увагу дослідники історичної свідомості. Марк Блок, який загинув від тортур у гестапо, заповідав: “Нам треба краще розуміти душу людини хоча б для того, щоб вести невідворотні битви, а тим більше,

щоб їх попередити” [6]. Ж.Т.Тощенко відзначає зростання актуальності специфічної форми суспільної свідомості й поведінки людей, що охоплює знання, розуміння й ставлення людей до історичного минулого, його взаємозв’язку із сьогоденням та можливому відображенню у майбутньому. Історична свідомість і пам’ять є досить стійкими характеристиками образу життя людей, які значною мірою визначають їх наміри й настрої, опосередковано потужно впливають на характер й методи вирішення суспільних проблем [17].

Дієвість історичної свідомості досліджується у контексті віртуалістики – нової міждисциплінарної науки на стику філософії й психології. Віртуалістика вважає, що відображене має такий же статус реальності й істинності, як і відображуване, що тимчасовість існування не робить подію менш суттєвою (Е.Ф. Асадуллін [1]). Віртуалістика працює з відображеними подіями, тому має можливість досліджувати явища не лише статично (симультанно), але й їх виникнення й розгортання (сукцесивно): генезис організму, розвиток дитини, історію суспільства, еволюцію всесвіту тощо.

Історична свідомість як віртуальна реальність відзначається інтерактивністю (активністю взаємодії), яка передбачає віртуальний вплив на події відображуваної реальності. Крім того, віртуальна реальність відкриває нові можливості у моделюванні й прогнозуванні суспільно-історичних процесів.

У дослідженнях істориків, які використовують методологію синергетики, історична свідомість тлумачиться як спосіб самоорганізації суспільства (Л.І.Бородкін [8]).

Історична свідомість особистості наповнена оцінками, які пронизують її історичну пам’ять й мислення, впливають на мотиви пізнання історії, набувають дієвості при прийнятті особистістю рішень. Водночас, історія дозволяє людині адекватно оцінювати себе, не перебільшувати й не применшувати значущість своїх діянь, сприймати їх у контексті досвіду людства. К. Ясперс зауважує, що занурення особистості в історію дозволяє не тільки глибше зрозуміти її, але й інакше оцінювати саму себе [19].

Найбільш чіткі й різнобарвні оцінки особистість надає недавнім подіям, та їх учасникам, які вона краще знає й пам’ятає. Такі події історії ще виступають частиною особистого життя людини й позначені особливостями їх індивідуального сприйняття, специфічного розуміння й пояснення. Актуальність таких оцінок посилюється за рахунок явищ їх обговорення у спілкуванні з родиною, друзями, колегами, у засобах масової інформації.

У змісті оцінки вирізняється, по-перше, ідея про значущість в історії певної події, постаті, а по-друге – суб'єктивне їх значення для людей – позитивне чи негативне. Так, у дослідженні В.І.Меркушина [7] виявлено, що люди найбільш значущою подією ХХ ст. називають Велику Вітчизняну війну, а її роль оцінюють як негативну. Крім того, оцінки різними людьми одних і тих же подій є неоднозначними. Найбільша однастайність виявилась в оцінках науково-технічних досягнень (політ Ю.Гагаріна, освоєння космосу).

Висновки і перспективи. Сучасна наука відзначається між-дисциплінарними дослідженнями. Історична свідомість у різних своїх аспектах вивчається у філософії, соціології, культурології, історії, психології. Постає завдання диференціювати у понятті історичної свідомості психологічний аспект, який і може бути предметом її досліджень. На нашу думку, предметом психологічних досліджень повинна бути історична свідомість особистості у різноманітних своїх виявах, що становлять структуру, яка охоплює певні компоненти психіки особистості. Проведений нами аналіз уявлень про історичну свідомість представників таких наук, як філософія, соціологія, історія дозволяє запропонувати виділення таких психологічних компонентів, як мотиваційний, когнітивний, емоційний, діяльнісний та оцінний.

З'ясування психологічної структури історичної свідомості виступає необхідною теоретичною базою для проведення емпіричного дослідження розвитку цього феномена у студентів та розроблення психологічних умов її формування, що й планується здійснити у подальшій роботі.

Список використаних джерел

1. Асадуллин Э.Ф. Виртуальная антропология социально-исторического познания: Монография /Э.Ф.Асадуллин. – СПб.: Нестор, 2009. – 443 с.
2. Барг М.А. Эпохи и идеи становления историзма / М.А.Барг. – М.: Мысль, 1987. – 348 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М.Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – С. 54.
4. Бердяев Н. Смысл истории /Н.Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – С. 13.
5. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С.Библер. – М.: Политиздат, 1990. – С. 20.
6. Блок М. Апология истории: [Электронный ресурс] / М.Блок. – М., 1986. – режим доступа: <http://www.holmogorov.rossia>. – С. 5.

7. Бойков В.Э. Историческое сознание в современном российском обществе: состояние и тенденции формирования /В.Э.Бойков, В.И.Меркушин// Социология власти. Вестник Социологического центра РАГС. – 2003. – № 2. С. 5-22.
8. Бородкин Л.И. Историческая информатика в методологических измерениях /Л.И.Бородкин// Информационный бюллетень ассоциации “История и компьютер”. – №19. – 1996. – С.101-110.
9. Бурыкина Н.Б. Историческое сознание как феномен гуманизации онтологических условий личности в переходную эпоху [Текст] / Н.Б. Бурыкина. – Южно-Сахалинск: ЮСИЭПИ, 2009. – 188 с.
10. Вашкевич В.М. Исторична свідомість студентської молоді: ціннісносвітоглядні орієнтири: Навч. пос. для вищ. навч. закл. /В.М.Вашкевич. – К.: Світогляд, 2010. – 274 с.
11. Гогоцкий С.С. Введение в историю философии /С.С.Гогоцкий. – К., 1871. – 120 с.
12. Гуревич А.Я. Территория историка: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrono.ru/libris/gurevich/html>. – С. 5.
13. Королев А.А. Историческая психология: Некоторые вопросы теории и методологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Korolev/>
14. Кравченко Д.Г. Исторична свідомість: поняття та структура / Д.Г.Кравченко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Збірник наукових праць. Випуск 11. – Київ, 2003. – С.307-316.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание /С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
16. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення /Й.Рюзен. – Львів, 2010. – С. 61-82.
17. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/NEWHIST/HIMEM.HTM>
18. Шилков Ю.М. Психология культуры и историческое познание/ Ю.М.Шилков // Miscellanea humanitaria philosophiae. Очерки по философии и культуре. К 60-летию проф. Ю.Н.Солонина. Серия “Мыслители”, выпуск 5. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С.309-323.
19. Ясперс К. Смысл и назначение истории /К.Ясперс. – М.: Республика, 1994. – С. 240.

20. Яценко Н.Е. Толковый словарь общесоциологических терминов: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.slovarnik.ru/html_tsot/i/istori4eskoe-soznanie.html
21. Gergen, K. J. (1973) Social Psychology as History // Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 26, No. 2, 309-320.

Different aspects of historical conscience are investigated by philosophy, sociology, history, psychology. We consider that the object of psychological investigation must be person's historical conscience in the various aspects, which construct the structure with motivational, cognitive, emotional, practical and evaluative components.

The determination of historical conscience structure is theoretical basis to empirical investigation of students historical conscience development and overworking of question on psychological terms of its forming.

Key words: historical conscience, personality, structure, motivational, cognitive, emotional, practical and evaluative components.

Отримано: 21.02.2012 р.

УДК 159.9.019.4

Т.І.Дучимінська

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ, ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ СИНДРОМУ ЗАВЧЕНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ

Стаття присвячена розгляду психологічного феномена завченої (набутої, прищепленої) безпорадності, історії його вивчення в зарубіжній та вітчизняній психології. Подано теоретичний аналіз існуючих підходів до профілактики та корекції завченої безпорадності.

Ключові слова: завчена безпорадність, корекція, профілактика, основні підходи до корекції безпорадності.

Статья посвящена рассмотрению психологического феномена заученной (приобретенной, привитой) беспомощности, истории его изучения в зарубежной и отечественной психологии. Подано теоретический анализ существующих подходов к профилактике и коррекции заученной беспомощности.

Ключевые слова: заученная беспомощность, коррекция, профилактика, основные подходы к коррекции беспомощности.

Динаміка суспільного життя все більше вимагає від людини психологічної мобільності, підвищеної адаптивності, здатності оперативно приймати рішення й брати на себе відповідальність, демонструвати власну ефективність і конкурентоспроможність. Водночас, часто людина відчуває себе непроможною реагувати на виклики сьогодення й контролювати своє життя. Дуже часто причина зниження особистісної ефективності і своєрідне “застрягання” людини на певному етапі розвитку криється в стереотипності її поведінки. Людина відчуває себе безпорадною перед обставинами. При цьому вона просто не в змозі оцінити свою поведінку та її результат і, як наслідок, не бачить варіантів іншого реагування на схожі ситуації. І замість того, щоб боротися, багато хто відчуває себе спустошеним, втрачає залишки мотивації і піддається депресії. У психології цей “феномен” називається завчена (набута, прищеплена) безпорадність.

Пояснюючи цей феномен, психологи вважають, що людина може набувати своєрідний негативний досвід усвідомлення того, що її дії ніяк не впливають на хід подій і не призводять до бажаних результатів. Такий досвід посилює очікування невідконтрольності людині результатів її дій, внаслідок чого виникає потрійний дефіцит – мотиваційний, когнітивний і емоційний. Мотиваційний дефіцит виявляється в гальмуванні спроб активного втручання в ситуацію. Когнітивний – в труднощах подальшого навчання тому, що в аналогічних ситуаціях дія може виявитися досить ефективною. Емоційний дефіцит проявляється в пригніченому або навіть депресивному стані, який виникає внаслідок сприймання безрезультативності власних дій. Усвідомлення неузгодженості між дією і її результатом може мати далекосяжні наслідки і, якщо не в ситуації досягнення, то хоча б в ситуації уникнення, призводить до депресивно забарвленої безпорадності. Отже, спочатку ситуативне відчуття безпорадності згодом стає стійкою особистісною характеристикою й починає “керувати” поведінкою людини.

Отже, актуальність дослідження безпорадності тісно пов’язана з її профілактикою і корекцією, оскільки безпорадність часто маскується під інші стани (депресію, апатію тощо), зачіпаючи при цьому глибинні пласти психіки, блокує можливість самореалізації особистості, негативно впливає на її самопочуття і здоров’я, ускладнює взаємодію особистості з середовищем [8].

Отже, **метою дослідження** є розгляд психологічного феномена завченої безпорадності й теоретичний аналіз основних підходів до її профілактики та корекції.

Вивчення особливостей безпорадності розпочалося з давніх часів в межах різних наук – філософії, політології, соціології, медицини тощо.

У 30-х роках ХХ століття в Росії у лабораторії всесвітньо відомого фізіолога І.П. Павлова вдалося викликати експериментальні неврози (функціональні розлади діяльності центральної нервової системи) у собак. Перші описи такого стану, який пізніше отримав назву завченої безпорадності, було викладено вченим у збірнику “Двадцятирічний досвід об’єктивного вивчення вищої нервової діяльності (поведінки) тварин” (Павлов, 1951).

Основоположником теорії завченої безпорадності вважається американський психолог Мартін Селігман. Ще у 70-х роках ХХ ст., використовуючи павлівську схему, Селігман зумів провести спостереження, що лягло в основу однієї з найвідоміших психологічних теорій, яка пояснює **невпевненість у собі і безпорадність**. Завчена безпорадність традиційно визначається як психологічний стан, який виникає внаслідок реакції на невідконтрольні, переважно неприємні події (формування безпорадності можливе і під впливом невідконтрольних приємних подій) та проявляється в порушенні емоційних, мотиваційних і когнітивних процесів [10].

У своїй книзі “Helplessness: On depression, development, and death” М. Селігман відмітив: “Деякі люди більшою мірою піддаються депресії, ніж інші. Для деяких щасливчиків відчуття безпорадності і стан депресії наступає тільки після виникнення труднощів, які повторюються і спричиняють страждання. Для інших найменша невдача дасть початок депресії; для них депресія дещо більше, ніж стан, це особистісна характеристика. Що робить людину настільки готовою відчувати безпорадність і опинитися в пригніченому стані? У досвіді, отриманому в дитинстві, підлітковому віці найбільш ймовірно знайти основу безпорадності” [10, 132-133].

Ставши предметом особливого дослідження, теорія завченої (набутої, прищепленої) безпорадності отримала свій подальший розвиток у зарубіжній психології (С. Майєр, Дж. Овермайєр, М. Селігман, Р. Соломон, Л. Абрамсон, Дж. Тисдейл, Д. Хірото, Х. Хекхаузен та ін.).

Наприкінці ХХ століття феномен завченої безпорадності почав широко висвітлюватися в роботах російських й, частково, українських психологів. М.О. Батурін, Т.Г. Бохан, Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова, Б.О. Вяткін, Ф.Ю. Василюк, Б.Д. Карвасарський, В.О. Лабунська, В.С. Мерлін, М.М. Решетников, Н.В. Тарабріна, О.О. Прохоров та інші розглядали прояви безпорадності в контексті життєвих криз (стрес, депресія, фрустрація), які пов’язані з впливом негативних подій на людину та складних життєвих ситуацій, таких, як інвалідність, безробіття, депривація

тощо. Відомі дослідження В.В. Варшавського й В.С. Ротенберга, які аналізували безпорадність у межах концепції пошукової активності й адаптації. Причини формування завченої безпорадності у дітей під впливом негативних подій висвітлено у працях Д.О. Цирінг. Безпорадність, яка проявляється внаслідок втрати або викривлення смислу життя розглядається у дослідженнях Г.О. Вайзера, В.Е. Чудновського.

При вивченні безпорадності М. Селігман та його послідовники зосереджували свою увагу на дослідженні цього феномена як психологічного стану. Російська дослідниця Д.О. Цирінг пропонує визначення особистісної безпорадності не тільки як стану (завчена безпорадність), а як складного стійкого утворення, що формується в процесі розвитку особистості під впливом різноманітних факторів, в тому числі взаємовідносин з оточуючими. Симптомокомплекс особистісної безпорадності – це утворення особистісного рівня, яке є сукупністю особистісних особливостей в поєднанні з песимістичним атрибутивним стилем, наявністю стійких невротичних розладів і певних поведінкових особливостей. Така безпорадність проявляється в замкнутості, емоційній нестійкості, збудливості, невпевненості, схильності до почуття провини, фрустрованості, більш низькій самооцінці та рівні домагань, відсутності захоплення певною справою, байдужості, пасивності [6].

У вітчизняній психології феномен завченої безпорадності ще недостатньо досліджений. Поняття безпорадності до недавнього часу мало згадувалося в психологічних словниках, не розроблені універсальні методи її діагностики, недостатньо вивчені умови та методи профілактики і корекції цього феномена. Певною мірою аналізує відчуття безпорадності С.С. Занюк, пов'язуючи його з поняттям особистісної причинності (Р. де Чармс), в основі якої лежить усвідомлення особистістю власної ефективності. В.В. Горбунова розкриває прояви завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС.

Дослідивши можливість формування завченої безпорадності у собак в лабораторних умовах, М. Селігман і його колеги провели низку експериментів, спрямованих на подолання цих симптомів. Як тільки з'являвся умовний сигнал, за яким слідував удар електричним струмом, вони виводили собак з однієї частини коробки в іншу. В другій частині коробки струм відключався. Для того, щоб усі собаки починали самі реагувати, потрібно було від 25 до 200 разів здійснити такі переходи. Далі експеримент ускладнювався таким чином: між двома частинами коробки встановлювався бар'єр. Але собаки, уникаючи ударів струму, успішно перестрибували його.

Лікування таким чином було повним і тривалим [10]. Проводилися також експерименти з пацюками (С. Richter, 1957), спрямовані на профілактику безпорадності. Було доведено, що профілактика безпорадності є результативнішою, ніж корекція. Досвід підконтрольних негативних подій може запобігти формуванню у тварини безпорадності, викликаной невідконтрольними негативними подіями (М. Seligman, 1975).

У зарубіжній психології розроблено декілька підходів (Д. Цирінг у своїй праці “Психологія особистісної безпорадності: дослідження рівнів суб’єктивності” описує шість) до подолання негативних наслідків невдачі і, зокрема, до профілактики та протидії завченої безпорадності. Всі вони безпосередньо пов’язані з розвитком внутрішніх ресурсів – відповідних особистісних якостей, ефективних стратегій поведінки, а також стратегій “опанування (coping) ситуацією”.

До якостей, які визначають вплив успіху і невдачі на результативність діяльності, відносять: 1) мотиваційні (мотиви прагнення до успіху й уникнення невдачі, рівень домагань і самооцінка), 2) емоційні (фрустраційна толерантність і емоційна стійкість), 3) вольові (цілеспрямованість, наполегливість, самовладання), 4) оцінні (оптимізм і песимізм, стійкий тип атрибуції) [2].

Перший підхід, який можна використовувати для розробки корекційних програм, описаний Дж. Торнтоном та Г. Пауеллом, пов’язаний з експериментально сформованою завченою безпорадністю, симптоми якої швидко зникають, коли досліджуваним повідомляють про умови експерименту та про те, що неприємного впливу можна уникнути, контролюючи негативні події. Подібні досліді проводили П. Коллер та Р. Каплан, які довели, що для створення імунітету проти наслідків експериментально сформованої безпорадності достатньо лише звичайного роз’яснення [4].

Другий підхід, розроблений Керол Двек (Dweck, Геруссі, 1973; Dweck, 1975), полягає у навчанні досліджуваного відповідному стилю атрибутивної поведінки. Люди з симптомами завченої безпорадності схильні пояснювати свої успіхи та невдачі частіше всього відсутністю здібностей, а не недостатньо прикладеними зусиллями. К. Двек проводила заняття за двома програмами з двома групами дітей (8-13 років). За умовою першої програми діти час від часу зазнавали невдач, але при цьому їх примушували відчувати відповідальність за свої невдачі, пояснюючи їх недостатністю прикладених зусиль. За умовами другої програми діти завжди досягали успіху. У другої групи дітей в подальшому не спостерігалось покращення результатів діяльності досягнення, тоді як у

першої групи дітей у подальшій діяльності результати були абсолютноно протилежними. Така методика є достатньо ефективною, тому що після проведеної роботи (так званої “атрибутивної терапії”) досліджувані першої групи демонстрували покращення своїх досягнень і більшою мірою пояснювали свої невдачі недостатніми зусиллями.

Д. Гілхам, К. Рейвич, Л. Джейкокс та М. Селігман [11] використовували подібний підхід для попередження виникнення депресивних синдромів. Зміна атрибутивного стилю на більш оптимістичний у досліджуваних, які пройшли програму, була статистично пов’язана зі скороченням депресивних синдромів.

Вадим Ротенберг вважає, що завчена безпорадність слабшає перед упевненістю, що невдачі випадкові і пов’язані з несприятливим збігом конкретних обставин, лише тут і сьогодні, а успіх визначається власними якостями людини, її здатністю самостійно вирішувати важкі завдання. Отже, для попередження розвитку завченої безпорадності, окрім оптимістичного атрибутивного стилю, важливими чинниками є повага до себе, висока самооцінка та досвід подолання труднощів. Позитивний попередній досвід (коли людина впродовж певного часу не стикається з проблемами, вирішення яких вимагає серйозних зусиль і винахідливості), як і негативний, створює передумови для виникнення безпорадності. І, навпаки, чергування перемог і поразок формує більшою мірою відчуття залежності результатів від власних зусиль, що сприяє тренуванню пошукової активності й “імунізує” до вивченої безпорадності.

Отже, третій підхід спрямований на корекцію та профілактику проявів безпорадності в процесі виховання.

Володимир Ромек, опираючись на ідеї М. Селігмана, виділяє чотири основні принципи поведінки батьків і вчителів, дотримання яких дозволить попередити розвиток безпорадності у дітей та використовувати для консультування у ситуації завченої безпорадності [3]:

– наслідки повинні бути (життя не може бути одноманітним, познайомте оточуючих з різними сторонами реальності, дайте їм можливість самим знайти потрібні наслідки);

– наслідки повинні бути різноманітними (у відповідь на різну поведінку оточуючих і ви поводьте себе по-різному, баланс позитивних і негативних дій урівноважуйте балансом позитивних і негативних наслідків);

– проміжок часу між поведінкою і наслідком повинен бути мінімальним (реакція на поведінку має бути миттєвою, або якомога швидшою і різноманітною);

– випадкові реакції кращі постійних (несистематичні і випадкові реакції є ефективнішими від постійних).

В основу четвертого підходу покладені ідеї Х. Хекхаузена [1]. Коректуючому впливу в програмі модифікації поведінки повинні піддаватися три детермінанти: процеси формування рівня домагань на основі особистого стандарту, каузальна атрибуція успіху і невдачі та самооцінка. Під модифікацією поведінки розуміється вироблення адекватної самооцінки, яка робить людину менш залежною та емоційно стійкішою до невдачі.

Така самооцінка може бути сформована при наявності у людини індивідуалізованого особистісного стандарту досягнень. Для вироблення такого стандарту педагогічний вплив має спиратися на “індивідуальні відносні норми”, які відрізняються гнучкістю, створюють реалістичний рівень домагань, забезпечують зону “максимальної мотивації”, пояснюють успіхи і невдачі внутрішніми причинами.

Специфіка педагогічного впливу полягає в наступному:

– індивідуальне дозування рівня складності проміжних завдань, який відповідає або дещо перевищує рівень можливостей людини на цей момент;

– самостійність у виборі складності задачі, що підвищує рівень особистої відповідальності людини за її вирішення і створює відчуття причетності до досягнутого результату;

– орієнтація атрибуції педагога (як у випадку успішних результатів, так і в разі невдачі) на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину прикладених зусиль), тобто на властивості, які піддаються корекції і залежать від учня [1].

Такий підхід спочатку розроблявся як засіб формування загального імунітету до впливу невдачі у школярів, згодом його вдалося застосувати в роботі з дорослими людьми.

З теорією мотивації досягнень Аткинсона – Мак-Клеланда – Вейнера пов'язаний п'ятий підхід до корекції завченої безпорадності. Цей підхід передбачає зміну співвідношення мотивів прагнення до успіху й уникнення невдачі (найефективнішим для корекції безпорадності є співвідношення, в якому величина мотиву прагнення до успіху в 2-3 рази переважає мотив уникнення невдачі). На думку Д. Мак-Клеланда, для того, щоб мотив прагнення до успіху переважав над мотивом уникнення невдачі, необхідною умовою є збільшення кількості його афективних асоціативних зв'язків.

Д. Мак-Клеланд – автор курсів мотиваційного тренінгу, основними елементами якого є: аналіз змісту власних оповідань за

ТАТ з виділенням ключових категорій мотивації досягнення; розбір конкретних випадків поведінки, спрямованої на досягнення; відпрацювання реалістичного цілепокладання в ігрових умовах, аналіз власного способу життя і його поєднання з діяльністю досягнення; організація соціальної підтримки спонукань до досягнення тощо [7].

Цей мотиваційний тренінг створювався для осіб, які займаються підприємницькою діяльністю. Сьогодні, доповнений положеннями теорії атрибуції та уявленнями про індивідуальні відносні норми, тренінг ефективно використовується для осіб різного віку та статусу.

У своїй праці “Здатний і рівний” американський психотерапевт Д. Робертс [9] вказує, що для того, щоб змінити себе, недостатньо лише самоповаги, необхідно прийняти “здорові базові віри”, тобто кожна людина повинна повірити, що вона є здібною, люблячою, цінною, сильною і такою, як інші.

Д. Робертс підкреслює роль розвинутого почуття власної гідності. Для корекції безпорадності необхідно подолати позицію “жертви”, адекватно сприймати себе і оточуючих, повірити у власні сили, творчо підходити до вирішення проблем, розвивати здатність самостійно вирішувати життєві проблеми, змінити неадекватні стереотипи поведінки та містифіковані теоретичні схеми, засвоєні впродовж життя, що закріплюють уявлення про фатальність дії минулого досвіду [7].

Отже, шостий підхід опирається на психотерапевтичні теорії гуманістичного напрямку Д. Робертса, К. Роджерса, А. Маслоу та спрямований на переформування системи цінностей людини, включення в цю систему загального позитивного ставлення до себе і оточуючого світу.

Ще один підхід до корекції безпорадності описує В. Харитонов у своїй роботі, присвяченій корекції смисложиттєвих орієнтацій соціально дезадаптованих підлітків. Цей підхід дозволяє інтегрувати різні елементи описаних вище підходів і базується на результатах дослідження структури особистісної безпорадності, яку пропонує Д. Циринг. Структура особистісної безпорадності є чотирикомпонентною і включає в себе емоційний, мотиваційний, вольовий і когнітивний компоненти, які мають значущі взаємозв'язки, що відрізняються на різних етапах онтогенезу. Вона не є стабільною упродовж різних періодів онтогенезу і змінюється залежно від вікових особливостей психічного розвитку людини. Для дітей провідним структурним компонентом безпорадності є емоційний, підлітків – когнітивний. Тому при створенні стратегій

впливу на підлітків з особистісною безпорадністю слід робити акцент на когнітивній складовій. Відповідно до підходу Д.А. Циринг важливо не тільки навчати підлітка бути більш оптимістичним, але, що більш важливо, розвивати в нього гнучкість мислення, його оригінальність, здатність захоплюватися творчим процесом, слід також розширювати кругозір підлітка, допомогти йому побачити більшу різноманітність варіантів поведінки, можливостей виходу зі складних ситуацій, нестандартних рішень. Крім того, слід супроводжувати корекцію когнітивної сфери позитивним емоційним наповненням [5].

Отже, проаналізовані програми профілактики та корекції завченої безпорадності, хоча й мають декілька спільних моментів (усвідомлення негативних мотиваційних стратегій, формування нових мотиваційних установок та стратегій поведінки, позитивне підкріплення), водночас суттєво відрізняються. Кожна з них не є універсальною, але комплексне їх використання може бути ефективним для усунення тих негативних наслідків сформованої безпорадності, які проявляються у поведінці, діяльності й взаємовідносинах особистості.

Список використаних джерел

1. Батурич Н.А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности /Н.А. Батурич, И.В. Выборщик // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сборник научных трудов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – Т.2. – С. 116-127.
2. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи/ Н.А. Батурич. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
3. Ромек В.Г. Основы поведенческой психотерапии /В.Г. Ромек. – Ростов н/Д: ЮРГИ, 2002. – 200 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. и Т.2. – 800 с.
5. Харитонов В.А. Психологічні аспекти корекції смисловитих орієнтацій соціально дезадаптованих підлітків /В.А. Харитонов // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць – К., 2011. – Т. XIII., ч.5. – С. 382-394.
6. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: Учебное пособие /Д.А. Циринг. – М.: Издательский центр “Академия”. – 120 с.
7. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъективности /Д.А. Циринг. – М.: Издательский центр “Академия”, 2010. – 410 с.

8. Шиповская В.В. Психологический феномен беспомощности (статья первая) / В.В. Шиповская // Научно-информационный журнал. – Краснодар, 2009. – № 4. – С. 38-53.
9. Roberts D.L. (1987). Able & Equal: A Gentle Path to Peace. Human Esteem Publishing. – 260 pp.
10. Seligman, M. E. P. Helplessness: On depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – San Francisco: W. H. Freeman, 1975. – 250 p.
11. Seligman, M. E. P. The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resilience / M. E. P. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham. – New York: Harper Perennial, 1996. – 336 p.

The article is devoted to studying the psychological phenomenon of memorized (obtained, inoculated) helplessness, the history of its studies in foreign and national psychology. The theoretical analysis of existing approaches towards prophylaxis and correction of memorized helplessness are given.

Keywords: memorized helplessness, correction, prophylaxis, basic approaches towards helplessness correction.

Отримано: 9.02.2012 р.

УДК 159.9

О.О.Євдокімова

Психолого-педагогічне проектування як метод побудови освітніх програм у негуманітарних ВНЗ

У статті розглянуто психолого-педагогічне проектування як систему побудови розвивальних освітніх процесів у межах певного вікового інтервалу, що створюють умови для формування особистості як справжнього суб'єкта власного життя й діяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічне проектування, освітні програми, формування особистості.

В статье рассмотрено психолого-педагогическое проектирование как систему построения развивающих образовательных процессов в пределах

определенного возрастного интервала, создающих условия для формирования личности как настоящего субъекта собственной жизни и деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое проектирование, образовательные программы, формирование личности.

Традиційна освіта розуміється як цілеспрямований процес передачі з покоління в покоління соціально значущого досвіду, що забезпечує збереження й розвиток культурних форм життя. У результаті радикальних змін, що відбуваються в нашій країні, формується і новий образ самої освіти. У сучасному суспільстві відбувається зміна функції освіти. Освіта перетворюється в засіб розвитку особистості, регіону, країни в цілому. Зі способу навчання індивіда освіта перетворюється у механізм розвитку культури й людини [2, 4, 6 та ін.]. У дослідженнях В.І.Слободчикова відзначається, що освіта – це природне й, можливо, найбільш оптимальне місце зустрічі особистості й суспільства, місце продуктивного й взаєморозвивального розрішення буттєвих протиріч між ними. Далі В.І.Слободчиков пише, що будь-яка освіта завжди мала, принаймні, два стратегічних орієнтири – на особистість (її духовне становлення й розвиток базових здатностей) і на суспільство (його стійкий розвиток і здатність до інноваційних перетворень). Освіта, таким чином, не є чимось одномірним і одноманітним. У роботі В.І.Слободчикова освіта визначається наступним чином [10].

По-перше, як самостійна форма суспільної практики (система діяльностей, структура організації й механізмів керування), особлива соціальна інфраструктура, що пронизує інші соціальні сфери, яка забезпечує цілісність суспільного організму і яка є потужним ресурсом його історичного розвитку.

По-друге, як універсальний спосіб трансляції історичного досвіду, дарунок одного покоління іншому; загальний механізм соціального успадкування, механізм, який пов'язує у єдність певну спільноту людей і спосіб їхнього життя, передача й збереження норм і цінностей життя у часі.

По-третє, як загальна культурно-історична форма становлення й розвитку сутнісних сил людини у просторі культури, людини, здатної до самоосвіти, а отже, і до саморозвитку.

На основі із цих трьох визначень, головним змістом освіти є розвиток “як ціннісна основа й принцип існування”.

Інноваційна освіта – це освіта, що здатна до саморозвитку і створює умови для повноцінного розвитку всіх своїх учасників.

Інноваційна освіта припускає нові способи роботи із самою освітою і всередині неї. Найбільш перспективним з можливих

способів такої роботи сьогодні є метод проектування, яке не можна звести ані до відновлення (відновлення повноцінного старого), ані до впровадження певних нововведень.

Аналіз підходів до вирішення проблем проектування в галузі освіти дозволяє стверджувати, що низку важливих теоретичних ідей було закладено в вітчизняній педагогіці ще у 20-30-роки ХХ століття (А.С.Макаренко, С.Т.Шацький й ін.). У 60-ті роки існувала думка про необхідність формування нової наукової дисципліни – педагогічного проектування й появи особливої спеціальності педагога-проектувальника (Г.П.Щедровицький). Проте, проектування так і не стало предметом спеціальних досліджень, а розглядалося переважно як один з компонентів педагогічної праці, як аспект різних видів діяльності в освіті, нормативна сторона організації освітнього процесу тощо. Лише з кінця 80-х років двадцятого сторіччя формування нових напрямків педагогічної науки, перехід від адміністративних до проектно-програмних методів керування обумовили зростання інтересу до дослідження проектування як самостійного предмета педагогічної науки й спеціально організованої практичної діяльності. Фактично із цього періоду починають формуватися різні підходи до дослідження проектування як особливого механізму керування інноваційними процесами в освіті, як категорія дидактики, різновиду соціальної технології, що дозволяє встановити узагальнений алгоритм проектування педагогічних систем тощо.

Певна частина науковців під педагогічним проектуванням розуміє діяльність з визначення умов реалізації педагогічної системи. Значущість такого підходу полягає в тому, що він дозволяє визначити педагогічні основи освітньої системи, яка забезпечує повноту умов для становлення Людини в педагогічному процесі [1, 5].

Основними “продуктами” проектування є особистість, що самовизначається, самоорганізується й саморозвивається; колектив, життєздатна спільнота людей. Ця мета є радикальною, вона не може бути досягнута шляхом удосконалення традиційної системи освіти, тому виникає необхідність в особливому механізмі здійснення її розвитку, переходу з одного стану в інший, якісно новий.

У якості механізму, що забезпечує цілеспрямований розвиток системи практик, дослідники називають проектування, як ідеальне конструювання (задум) і практичне втілення (реалізація) можливого, або того, що має бути, а також рефлексивне співвіднесення (корекція) задуму й наслідків його реалізації Умовою розвитку

освіти є запуск і наукова підтримка інноваційної діяльності на рівні освітніх процесів у конкретних освітніх інститутах і регіональних освітніх системах. У єдиній системі освіти, на думку дослідників, мають існувати інноваційні освітні майданчики, інноваційний освітній інститут або його фрагмент, консервативний освітній інститут як точка стійкості в системі, що розвивається, а також управлінські, методологічні, експертні, науково-діагностичні й інші служби [9].

Складна проектна парадигма в комплексі психолого-педагогічних наук сьогодні має виняткове значення, як на загальнотеоретичному рівні, так і на рівні власне освітньої практики. Сьогодні все більша кількість окремих освітніх інститутів, регіональних систем освіти ставлять перед собою завдання здійснення розвитку, що й означає побудову розвивальної системи освіти. Одночасно підсилюється пошук і принципово нового змісту освіти, і принципово нового педагогічного професіоналізму, які дійсно забезпечували б розвиток базових здатностей особистості в освітніх процесах. А це і є завдання побудови власне розвивальної освіти. Ці два моменти саме й визначають нову предметну сферу проектно-дослідницької (інноваційної) діяльності освіти.

В дослідженні М.Г.Олексієва відзначається, що проектування – це “побудова потенційно можливого простору різноманітних діяльностей: “задум – реалізація – рефлексія” [1]. У роботі В.І.Слободчикова проектування – це “ідеальне конструювання й практична реалізація того, що має або може бути: “задум – реалізація – наслідок” [10].

В.І.Слободчиков виділяє три типи проектування.

По-перше, це педагогічне проектування, під яким розуміється побудова розвивальної освітньої практики, освітніх програм і технологій, створення умов для становлення людини справжнім суб’єктом власної діяльності й життя.

По-друге, це соціально-педагогічне проектування освітніх інститутів і розвивального освітнього середовища, які були б адекватними певним видам освітніх процесів, а головне – адекватними укладу, традиціям і перспективам розвитку конкретного регіону.

По-третє, психолого-педагогічне проектування як побудова розвивальних освітніх процесів у межах певного вікового інтервалу, що створюють умови для становлення людини справжнім суб’єктом власного життя й діяльності.

Психолого-педагогічне проектування містить власні принципи (підстави вирішення наукової проблеми у вигляді теоретичних знань). У дослідженнях педагогів та психологів виділено такі

принципи: відповідності нормам розвитку, психологічної (змістовної) послідовності, конвенціональних цінностей, конструктивної цілісності, реалістичності, спільності.

Принцип психологічної (змістовної) послідовності передбачає відповідність проекту нормам попереднього й наступного етапів розвитку.

Принцип конвенціональних цінностей: важливе значення має створення умов для ціннісного самовизначення усіх суб'єктів проектувальної діяльності.

Принцип конструктивної цілісності вимагає забезпечення повноти структурних елементів проекту, що відбивають системний характер проектної діяльності; ступеня конкретизації й деталізації проекту; погодженості структурних частин проекту; а також системи зовнішніх зв'язків з навколишнім середовищем.

Принцип реалістичності розкриває адекватність проектної ідеї сучасній ситуації в освіті й основним тенденціям її розвитку, дає оцінку ідеї з точки зору масштабу й характеру наслідків її реалізації.

Принцип реалізації фіксує відповідність ідей, цілей, завдань освітньої ситуації наявним і можливим ресурсам; погодженість дій інших суб'єктів освітньої ситуації з діями авторів проекту при його здійсненні; інструментальність (керованість) проекту.

Принцип спільності інтегрує в єдине ціле різні напрямки розвитку школи: проектування освітнього середовища, освітніх процесів, розвитку професійного співтовариства, об'єднання фахівців різного профілю.

Важливого значення набуває розгляд психолого-педагогічного проектування освітніх процесів у рамках певного віку, коли об'єктом психолого-педагогічного проектування стають розвивальні освітні процеси, зокрема, навчання – як засвоєння загальних способів діяльності; формування – як засвоєння досконалих форм культури; виховання – як засвоєння норм спільного проживання в різних видах спільнот людей. А предметом проектування у цьому випадку є створення умов (ситуацій) їхнього здійснення.

Освітній процес, зазвичай, визначається як “активна діяльність людини, яка отримує освіту – дитини, підлітка, юнака, парубка, дорослого – це діяльність зі створення умов освічення особистості” [5]. Освітній процес має штучний характер, він спеціально будується, організується, має певні цілі, зміст, засоби досягнення цих цілей, він завжди є “суб'єктивним”.

Тип освітнього процесу задається цінностями, змістами, цілями освіти, а також самими учасниками освітнього процесу. Потім

визначаються конкретні передумови й умови, необхідні для досягнення цих цілей і забезпечення цінностей, розробляються способи створення й використання даних умов. Все це разом і визначає зміст поняття “освітнє середовище”. Як відзначає Є.І.Ісаєв [5], освітній процес можна задати за допомогою: 1) певного орієнтування освіти, тобто це робота зі змістом освіти. На цьому етапі задається конкретний комплекс здатностей людини, які можуть бути сформованими саме в цьому освітньому процесі на даному щаблі розвитку; 2) виявлення конкретних умов досягнення поставлених цілей; 3) розробки й реалізації способів створення й використання необхідних умов.

Освітнє середовище “не можна вважати чимось однозначним, наперед заданим. Середовище починається там, де відбувається зустріч учня й учителя, де вони спільно що-небудь проектують і будують. Таке середовище можна розглядати і як предмет, і як ресурс спільної діяльності” [5]. Тобто освітнє середовище і є “місцем зустрічі” учня й учителя, людини з іншою людиною, людини із самою собою, людини з життям. Виходить, саме спільність учня й педагога є особливим освітнім середовищем, через яке ми розглядаємо, що відбувається з людиною в процесі її розвитку й присвоєння норм і зразків.

Освітнє середовище, у якому проходить навчання, має сприяти прояву й розвитку індивідуальності учня, а не обмежувати, затушовувати ці прояви. Крім того, освітнє середовище повинне допомогти студентові комплексно розвивати всі свої здатності: емоційні, особистісні, пізнавальні й інші. Тому освітнє середовище проектується ніби щоразу знову із появою нового учня або при виявленні зрушень у розвитку окремого учня. Отже, розвиток освітнього середовища є умовою розвитку кожного окремого учня.

Категорію “місце зустрічі”, що вбирає в себе повноту зв’язків і відносин проектованого освітнього процесу, процесу освіти, розглянутих у певному віковому інтервалі, можна позначити як “освітню ситуацію”. Побудова освітніх ситуацій передбачає системне проектування навчального змісту, способів навчальної діяльності, взаємин суб’єктів освітнього процесу. Ситуації будуються багатопланові, у різних ракурсах (навчальні, ігрові, проблемні). Послідовність освітніх ситуацій, узгодженість змісту освіти, змісту педагогічної діяльності задають модель освітньої програми.

Програма освітнього процесу – це рамкове визначення змісту освіти, що лежить в основі освітнього процесу.

Питання про зміст освіти – це принципове питання сучасної освіти, що найбільш активно обговорюється в останні роки.

В.І.Слободчиков пропонує наступне розуміння змісту освіти. Він наголошує на тому, що “усякий зміст визначається, з одного боку, цілком конкретною предметністю, а з іншого боку – своєю орієнтацією на суб’єктів, що спільно тримають цю предметність і спільно діють відносно неї [9, с.40].

Для усвідомлення джерела такого розуміння змісту освіти і її складу необхідно коротко розглянути базове співвідношення “людина – світ”, де людина, як природно-суспільна істота, з’являється у сукупності своїх сутнісних сил (родових здатностей), а світ як єдність природи й суспільства, – універсумом культурних предметних форм. Сполучення цих складових (людина – світ) й організоване здійснення цього базового співвідношення “задає весь універсум освітньої практики, у тому числі – і її змісту”.

Антропологічний принцип у психології розвитку розглядає співвідношення “людина – світ” як основну єдність, що реалізується в “історії людського життя, у якій кожна людина з’являється одночасно і як природно-суспільна, і як духовно-практична істота в сукупності своїх сутнісних сил і родових здатностей” [9, с. 16].

При такому розумінні освіта виявляється єдиним і одночасним процесом становлення здатностей бути культурною істотою, з одного боку, і створення нею нових предметних форм культури з іншого. “Ці два полюси – предметності культури й внутрішній світ, сутнісні сили людини – у їх конкретних освітніх процесах і задають межі змісту освіти й її склад” [9, с. 16]. Загальна конфігурація змісту освіти визначається:

- віднесеністю до певного типу освітнього інституту (цінності, змісту);
- віднесеністю до конкретних шаблів освіти (свої завдання розвитку);
- віднесеністю до певного типу освіти;
- співвіднесеністю його з базовим процесом освіти й типом освітнього процесу.

Отже, будь-яка освітня подія може бути передана мовою освітнього процесу (через його зміст) і мовою педагогічної діяльності (через її предмет і способи досягнення цілей освіти – що необхідно зробити, щоб це відбулося). Зміст освіти в цілому, зміст конкретного освітнього процесу, предмет педагогічної діяльності й предмет діяльності учня – є категоріями сполученими, але різними. Саме ці категорії задають загальну структуру освітньої програми освітнього інституту.

Зміст освіти у складі:

- середовища, як освітній ресурс;

- освітнього процесу як предмет спільної діяльності;
- освітнього інституту як нормативна й культурна структура цієї діяльності” [9].

Розглянемо основні підходи до проектування освітніх програм з психологічних дисциплін. Аналіз літератури показує, що класичні освітні програми з психології складені у переважній більшості для педагогічних вишів. Для них розроблено методичний матеріал, навчальну літературу. Характерною рисою таких програм є повнота, фундаментальність представлених психологічних шкіл і напрямків. Складність побудови освітньої програми з психології для негуманітарних спеціальностей вишів полягає в тому, що за стислий період часу необхідно дати студентам наукове логічне уявлення про психологію, вирішуючи при цьому практичні завдання, що враховують особистісні й професійні потреби учнів, що сприяють особистісному росту, формують психологічну культуру майбутнього фахівця.

Для проектування освітньої програми існують наступні підходи: аксіологічний, антропологічний, гуманістичний, культурологічний, системний. Ці підходи найбільш адекватно відбивають як сутність позитивних змін, що відбуваються в освіті, так і завдання її подальшого вдосконалення. Зупинимося на цих підходах докладніше.

Культурологічний підхід в освіті (О.Г.Асмолов [2], В.С.Біблер [3], Л.С.Виготський, В.П.Зінченко, М.С.Каган і ін.) дозволяє за допомогою освіти закладати культурний тип людини з певними способами поведінки, спілкування, відношенням до людей і до самої себе, цінностями й життєвими орієнтаціями.

З погляду цього підходу освіта розуміється як створення образу культури й освіченість – як гармонійна єдність поведінкових і внутрішніх (духовних, моральних, інтелектуальних) якостей учнів, які дозволяють їм не тільки адекватно орієнтуватися в сучасному суспільстві, але й активно впливати на нього власними творчими силами. Якщо звернутися до античних уявлень, вихідного значення поняття “культура”, то можна побачити, що воно містило в собі освіту, навчання, виховання. При цьому освіта розумілася не як просте передавання знань, умінь, а процес становлення людини як особистості з певною системою ціннісних орієнтацій, позицій, ідеалів, здатностей.

З позицій цього підходу освіта розглядається як сфера духовного виробництва і є універсальним засобом самозбереження й розвитку культури шляхом відтворення в особистісному світі дитини досвіду поколінь. Однак тільки відтворення культури

недостатньо, і освіта покликана сприяти становленню людини, здатної до культурної творчості. Отже, перед педагогом постає завдання відтворення в спільній діяльності зі студентами “образу культури” і спільної культуротворчості.

Розуміння культури як системи духовного виробництва приводить до необхідності опори на аксіологічний підхід. Критерієм цього підходу є “звернення до людини як вищої цінності й мети освіти” (М.С.Каган). У цьому плані освіта спрямована не стільки на засвоєння знань, умінь, скільки на розвиток здатності самостійного усвідомлення й вибору соціокультурних моделей поведінки, основу яких складають вироблені цінності особистості.

З аксіологічним і культурологічним підходами тісно пов’язаний гуманістичний підхід в освіті (Ш.Амонашвілі, О.Г.Асмолова, Ю.Б.Гиппенрейтера, А. Маслоу, К. Роджерс й ін.), тому що гуманістична парадигма як основна ідея припускає розуміння людини як вищої цінності, відтворення загальнолюдських культурних цінностей через людину й в людині.

Антропологічний підхід (Б.Г.Ананьєв, Б.М. Бим-Бад, Н.І.Пирогов, В.І.Слободчиков, К.Д.Ушинський) ставить людину в центр змісту освіти й усього педагогічного процесу. В епоху, коли окрема людина була лише “гвинтиком” у суспільному механізмі, ідеї антропологічного підходу належною мірою не були затребуваними освітою. Українське суспільство стає більш відкритим, процеси й тенденції в усьому світі, що свідчать про підвищення ролі особистості, людини, стають актуальними й для нас. У зв’язку із цим поворот усього педагогічного процесу до проблем людини стає тенденцією вітчизняної освіти. Антропологічний підхід ставить проблему цілісного, міждисциплінарного й систематичного вивчення людини й побудови на цій основі відповідної освітньої практики. Введення антропологічного компонента в зміст освітніх програм з психології можна розглядати як елемент підвищення її якості.

Системний підхід (П.К.Анохін, Б.Ф.Ломов, та ін.) є особливим напрямком у методології наукового пізнання, в основі якого лежить уявлення про об’єкт як систему. У якості системних об’єктів розглядаються об’єкти природи, людина, суспільство, матеріальні й ідеальні явища. Специфіка системного дослідження визначається висуванням нових принципів підходу до об’єкта вивчення, новою орієнтацією всього дослідження. В найзагальнішому вигляді ця орієнтація виражається у прагненні побудувати цілісну картину об’єкта. Технологія системного аналізу націлена на об’єктивізацію, на побудову моделі досліджуваного феномена. В психології розвитку

ми маємо справу із суб'єктивною реальністю, з її розвитком в онтогенезі.

Заслужовує на увагу також модель розвивальної варіативної змістовної освіти (О.Г.Асмолов [2]). Дана модель є особистісно орієнтованою, дозволяє розширити можливості розвитку особистості, забезпечуючи її саморозвиток.

Метою варіативної освіти є формування такої картини світу у процесі спільної діяльності з дорослими й однолітками, яка забезпечувала б орієнтацію особистості у різного роду життєвих ситуаціях, у тому числі й ситуаціях невизначеності. В ході варіативної освіти учень прилучається до культури. Головними ціннісними орієнтирами такої педагогіки є перехід від діагностики відбору до діагностики розвитку; від навчання за формулою “відповіді без питань” до розвитку пізнавальних потреб і пізнавальної активності; від засвоєння суми знань, умінь, навичок до побудови смислової картини світу й власного образу; від повчань – до сприяння й співробітництва педагогів і учнів.

Отже, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, антропологічний, системний підходи й модель розвивальної варіативної смислової освіти мають складати теоретико-методологічну основу створення освітніх програм з психології для студентів негуманітарних спеціальностей вишів і програм діагностики психологічної культури студентів.

З характеристики названих підходів і принципів слідує:

- реалізація аксіологічного, антропологічного, гуманістичного, культурологічного, системного підходів в освіті створює можливості цілісного вивчення людини, її буття, її самої;
- необхідним є створення спеціальних умов у системі вищої освіти для становлення людини як носія психологічної культури;
- наукою усвідомлена необхідність більш системного, глибокого вивчення людини, звернення до проблем людини в освіті;
- психологія є наукою, що перебуває в центрі, на стику природних, технічних і гуманітарних наук;
- вивчення психології у виші є важливим компонентом гуманізації й гуманітаризації вищої освіти.

Отже, на основі аналізу існуючих концепцій періодизації можна стверджувати, що специфіка студентського віку полягає у тому, що він є кризовим періодом переходу від юності до молодості. Відповідно до розробленої періодизації В.І.Слободчикова, критичний період – період особистісного, професійного самовизначення на етапі індивідуалізації.

Аналіз досліджень юнацького віку дозволяє визначити ряд основних психічних якостей і психічних новоутворень, які є найбільш характерними для цього віку (прагнення пізнати себе, пошук свого місця у житті, самовизначення, становлення самосвідомості, непевність, неповторність, прагнення до самостійності, незалежності й ін.), і виділити проблеми, що хвилюють молодь в даний період життя.

Ми прийшли до висновку, що одним з факторів, що допомагають студентам в період даної кризи, може бути програма психологічної освіти, спрямована на формування психологічної культури. Саме в цій формі (через зміст психологічної освіти, через побудову навчально-професійної єдності й ін.) можна допомогти студенту вирішити особисті й професійні проблеми, які хвилюють його в цьому віці.

Подібних програм у готовому вигляді не існує, їх необхідно створювати спеціально. Для побудови таких програм може бути використаний метод психолого-педагогічного проектування, під яким розуміється побудова розвивальних освітніх процесів у рамках певного вікового інтервалу, що створюють умови становлення людини як справжнього суб'єкта власного життя й діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем /Н.Г.Алексеев// Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб.науч.тр. – М., 2004.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр “Академия”, 2007. – 528 с.
3. Библер В.С. Две культуры. Диалог культур: опыт определения //Вопросы философии. – 2009. – № 6.
4. Євдокімова О. О. Психологічні засади вищої технічної освіти: монографія / О. О. Євдокімова. – Х.: Нове слово, 2009. – 388 с.
5. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: дисс... д.пс.н. – М., 2008.
6. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К.: Наук. думка, 1999. – 216 с.
7. Рябцев В.К. Проектирование как единство замысла и реализации /В.К.Рябцев, В.И.Слободчиков // Технологии проектной деятельности в образовании. – Киров, 2000.
8. Тряпицына А.П. Педагогические основания проектирования образовательных систем нового вида/А.П.Тряпицына. – СПб, 1995.

9. Слободчиков В.И. Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании. – Москва – Киров, 2003. 152.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития. – М., 2000.

In the article it is considered psychological -pedagogical planning as system of construction of developing educational processes within the certain age-old interval, which create terms for forming of personality as real subject of own life and activity.

Keywords: psychological and pedagogical design, educational programs, formation of personality.

Отримано: 8.02.2012 р.

УДК 159.923.3:316.6

Т.Ю.Завада

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

У статті розглянуто та проаналізовано сучасний стан проблеми перфекціонізму в психологічній науці. Описано різні підходи щодо визначення дефініції “перфекціонізм”, а також представлено теоретичний аналіз сутнісних характеристик поняття. Розглянуто чинники, що сприяють виникненню та розвитку перфекціонізму (зокрема, фактори сімейного виховання), подано перелік розробленого психодіагностичного інструментарію вивчення даної проблеми. Стаття базується на дослідженнях як вітчизняних, такі зарубіжних науковців.

Ключові слова: перфекціонізм, концепції перфекціонізму, адаптивний та дезадаптивний перфекціонізм, методичні діагностики перфекціонізму.

В статье рассмотрено и проанализировано современное состояние проблемы перфекционизма в психологической науке. Описаны различные подходы к определению дефиниции “перфекционизм”, а также представлен теоретический анализ сущностных характеристик понятия. Рассмотрены факторы, способствующие возникновению и развитию перфекционизма (в частности, факторы семейного воспитания), перечислен существующий психодиагностический инструментальный изучения данной проблемы. Статья основана на исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: перфекціонізм, концепції перфекціонізму, адаптивний і дезадаптивний перфекціонізм, методические діагностики перфекціонізму.

Суспільні реалії висувають вимоги до формування певних якостей та рис особистості, які сприятимуть більш адаптивному та ефективному існуванню і взаємодії суб'єктів соціальних відносин. Так, актуальним є дослідження феномена перфекціонізму, оскільки він відображає і, водночас, сприяє руху особистості у напрямку самовдосконалення. Проте, прагнення до досконалості може й сприяти психологічному неблагополуччю особистості, душевному дискомфорту, невротичним розладам тощо.

Сьогодні термін перфекціонізм має чимало дефініцій та використовується для визначення багатьох понять, проте й ті визначення, що існують, потребують уточнення [18].

Під перфекціонізмом сучасна психологічна наука розуміє загострене прагнення до досконалості, що може стосуватися як власне особистості, та проявлятися у культивуванні будь-яких чеснот, так і результатів будь-якої діяльності [15]; задоволення від досягнення дуже високих результатів [9]; установка розглядати в якості неприйнятної все, що нижче досконалого [8]. В широкому сенсі, перфекціонізм – це прагнення до досконалості, відповідно перфекціоніст – це людина, що прагне бути кращою в усіх аспектах своєї життєдіяльності [19].

Зазначимо, що фактично всі відомі визначення перфекціонізму центральним компонентом визнають встановлення високих особистісних стандартів виконання діяльності.

З середини минулого століття проблема перфекціонізму стає предметом активного дослідження спочатку у зарубіжній (А.Адлер, М.Аддерхолта-Елліот, А.Бек, Д.Бернс, Гелбрейт, Голендер, К.Дібровський, Б.Кларк, В.Родел, Р.Свінсон, Л.Сільверман, Л.Терри-Шорт, Р.Фрост, Г.Флетт, К.Хорні, Р.Д.Хамачек, П.Хьюїт, Р.Шафран та ін.), пізніше у російській (Д.А.Андрусенко, Н.Г.Гаранян, І.І.Грачева, С.Е.Еніколов, І.Д.Хломов, А.Б.Холмогорова, Т.Ю.Юдеева, В.А.Ясная) та вітчизняній (Ж.П.Вірна, С.С.Занюк, І.Гуляс, З.С. Карпенко) психологічній науках.

Мета статті – здійснити теоретичне дослідження наукових підходів щодо розуміння перфекціонізму, його структури, причин, а також діагностичних критеріїв.

У філософії перфекціонізм розглядається як певний вид етичних вчень, що ґрунтується на здатності людей до самовдосконалення. Представники цього підходу вважають, що вдосконалення людини є не тільки її моральним завданням, але і сенсом людської історії [16].

Значний внесок у вивчення перфекціонізму здійснила релігія, зокрема течія “церква святості”, що виникла в протестантизмі у ХІХ ст., заклала основи перфекціоністських уявлень сьогодення. У цьому напрямі, перфекціонізм розглядається передусім як моральне, духовне вдосконалення людини, яке полягає в аскетичному способі існування, виконанні усіх заповідей. Вдосконалення тут має два аспекти: по-перше, – ідентифікація з Богом, Христом, а по-друге – спрямованість до Бога у часі і просторі [11].

Витоки ідеї перфекціонізму, розвинутої в її сучасному варіанті в зарубіжній психології, починаються з ідеї соціальних психоаналітиків А.Адлера та К.Хорні. В працях А.Адлера не зустрічаємо визначення перфекціонізму, він взагалі не використовує даний термін, проте, одним з основних концептів його широковідомої “індивідуальної психології” є “прагнення до досконалості” чи “прагнення до переваги”. Даний концепт має багато спільного з перфекціонізмом. До конструктивних засобів досягнення переваги А.Адлер відносить прагнення до успіху, до першості в праці, якою займається людина, розвиток індивідом своїх вмінь та здібностей [2]. Отже, прагнення до досконалості вважається А.Адлером природньою і невід’ємною частиною життя.

К.Хорні вважає, що у прагненні максимально наблизитись до “істинного ідеалу”, у людини народжується “здорова” мета та цінності життя. Проте слід розрізняти поняття “істинного ідеалу” та “невротично ідеалізованого образу Я”, справжнє прагнення до самовдосконалення від псевдопотреби “здаватись досконалим” собі та іншим людям [17]. Остання, на відміну від справжніх ідеалів, – статична. Це не мета, до досягнення якої прагне людина, а фіксована ідея, котру вона боготворить. Ідеалізований образ стає перешкодою до зростання, оскільки заперечує недоліки. Справжні ідеали ведуть до скромності, а ідеалізований образ – до марнославства.

В гуманістичній психології прагнення самореалізації розглядається як тожне до поняття “тенденція до самоактуалізації” (К.Роджерс), “потреба в самоактуалізації” (А.Маслоу), “сенс життя” (В.Франкл); самореалізації, вищих цінностей буття, трансцендентального досвіду [19]. Багато характеристик перфекціонізму збігаються з характеристиками вищезазначених понять. Так, перфекціонізм за концепцією Сільвермана – це форма вираження потреби самовдосконалення, що є спонукальною силою для людини та еволюції людства в цілому. Ця сила проявляється в незадоволенні людиною “тим, що вона є” та пристрасним прагненням “стати тим, ким вона має бути” [23]. Таке визначення схоже на положення відомої феноменологічної теорії К.Роджерса, згідно з

якою розходження між Я-реальним та Я-ідеальним сприяють саморозвитку та самовдосконаленню [12].

В працях Дібровського, присвячених перфекціонізму, було здійснено спробу розглянути положення концепції перфекціонізму в руслі досліджень, присвячених концепції Маслоу. Дослідник наголошує, що перфекціонізм та самоактуалізація є схожими, але не тотожними поняттями [21]. Суттєвою різницею між перфекціоністом та особистістю, що самоактуалізується є те, що перфекціоніст, не завжди відкритий “новому досвіду”, оскільки наполегливість, вірність інтересам та переконанням – характерні для перфекціоністів, можуть приймати форми, котрі стають перепоною для прийняття нового. Особистість, що самоактуалізується, реалізується і у взаємовідносинах з іншими. Перфекціоністи ж нерідко характеризуються як самотні, замкнені, вперті. Тому, навіть маючи високу мотивацію самовдосконалення, людина-перфекціоніст не завжди щаслива й самореалізована [10].

Отже, не дивлячись на те, що чимало характеристик перфекціонізму є схожими на характеристики процесу самоактуалізації, перфекціонізм все ж таки необхідно вивчати, як окреме явище в психологічній реальності.

О. І. Савенков пояснює перфекціонізм як прагнення все робити якомога краще, прагнення до досконалості навіть в малозначущих справах. Ця якість проявляється вже в ранньому віці, коли дитина не задовольняється результатами, поки не досягне максимального для себе рівня (інтелектуального, естетичного, морального). Наслідком такого постійного прагнення до досконалості нерідко стає таке ж постійне почуття незадоволеності собою, яке відображається на самооцінці, а іноді стає причиною неврозів та депресій. Також вчений зазначає, що надто сильно виражений перфекціонізм паралізує волю людини [13].

Розглянемо структуру перфекціонізму.

В 60-80-ті роки в зарубіжній клінічній психології і психотерапії інтенсивно почали розвиватись наукові теорії перфекціонізму. В класичних визначеннях дане поняття містило один параметр – тенденцію особистості встановлювати надмірно високі стандарти і, як наслідок, неможливість отримувати задоволення від результатів діяльності.

Американський клінічний психолог М. Н. Холендер одне із у 1985 році дав перших визначень перфекціонізму як “повсякденна практика висунення до себе більш високих вимог, ніж того потребують обставини” [14]. Вслід за ним психотерапевт когнітивного напрямку Д. Бернс визначив перфекціонізм, як особливу

“мережу когніцій”, яка включає очікування, інтерпретацію подій, оцінки себе й інших людей виходячи зі схильності встановлювати нереально високі стандарти, прагнути до неможливих цілей і визначати власну цінність виключно в термінах досягнень і продуктивності [5]. Також автор вносить важливе феноменологічне уточнення, додаючи до цього параметру додатковий параметр – мислення в термінах “все або нічого”, яке допускає лише два варіанта виконання діяльності – повна відповідність високим стандартам або повний провал.

В наступних розробках до цих аспектів перфекціонізму був доданий параметр “вибіркової концентрації на теперішніх і минулих помилках”. Відзначалась також схильність перфекціоністів до генералізації стандартів у всіх сферах життєдіяльності.

З точки зору вищеперелічених теорій, перфекціоністи встановлюють для себе надто високі стандарти і переживають глибокий біль у випадку недосягнення цих стандартів. Їх охоплює сором і почуття провини. Для перфекціоністів притаманна безжальна самокритика, яка негативно впливає на пристосування до оточуючого середовища і на здатність до романтичних, дружніх та міжособистісних стосунків. Життя перфекціоністів наповнене прагненням до конкуренції, до підтвердження власної унікальності, заздрістю, гнівом та соромом.

Незважаючи на різнобічність дослідження даного феномена, на жаль, відсутня єдність, перш за все, у визначенні феноменологічної належності перфекціонізму, а також оцінки його з точки зору позитивного або негативного впливу на особистість. Проте, все ж існує певний науковий доробок у даній проблематиці.

Тривалий час одним з найдискусійніших є питання про те, чи потрібно вважати перфекціонізм яскраво вираженим проявом здорового прагнення до самовдосконалення чи нав’язливою одержимістю існуючої досконалості. Багато відомих вчених (А. Адлер, А. Маслоу, К. Дабровські) розглядають прагнення, яке пізніше стали називати перфекціонізмом, як здорове й навіть необхідне для розвитку.

К. Хорні не вважає невротичним саме по собі прагнення бути якомога більш досконалим, максимально наблизитися до ідеалу. Варто розрізнати поняття “істинного ідеалу” і “невротичного ідеалізованого образу” себе [17], адже істинний ідеал стимулює особистість, а невротичний – пригнічує.

Л. Сільверман зазначає, що перфекціонізм – невід’ємна частина буття обдарованої людини [23]. Адже, незалежно від того, чи розглядати перфекціонізм як деструктивну тенденцію чи ні, все ж

обдаровані особистості, як правило, прагнуть бути довершеними, самореалізованими.

Вважаючи перфекціонізм негативним явищем, Д. Барнс описує перфекціоністів як людей, які демонструють нав'язливе, постійніше прагнення до неможливих, недосяжних цілей і оцінюють себе залежно від своїх досягнень, “вимірюючи”, визначаючи свою цінність продуктивністю, успішністю [20]. Б. Сороткін також дає негативну оцінку перфекціонізму й зазначає, що це прагнення до неіснуючої досконалості, постійно тримає людину в напрузі й тривозі [24]. Воно пов'язане й зумовлює безліч особистісних проблем, психосоматичних проявів, психопатологій [23].

Дж. Стоєбера та К. Отто зазначають, що перфекціонізм корелює з низкою позитивних характеристик таких як сумлінням, терплячістю, екстраверсією, задоволеністю життям, академічними успіхами [25]. Л. Сільверман вважає, що варто цінувати позитивні аспекти перфекціонізму, тому що бачення того, що можливо, й творення людиною свого життя як відображення цього бачення відрізняє людей, які досягають найвищих рівнів розвитку [23].

І. І. Грачова вважає, що високий рівень перфекціонізму може здійснювати позитивний вплив на формування особистості. Підлітки-перфекціоністи більшою мірою, ніж інші підлітки орієнтовані на збереження цінностей традиційних для нашої культури, таких як добро, порядність, інтелігентність [7].

Дослідження Дж. Стоєнбер, К. Отто, О. Столл, щодо ролі перфекціонізму в спортивній діяльності, свідчать про те, що до певного моменту, перфекціонізм не лише не заважає спортсменові, а навіть сприяє досягненню більш високих результатів, однак, надмірне його вираження провокує зростання тривожності, страху, невдачі та мотивації запобігти їй, а не мотивацію досягнення успіху, що є особливо важливим для даної сфери діяльності [25].

Л. Сільверман, вважає, що оцінка перфекціонізму культурно детермінована [23]. Прагнення до досконалості у певній суспільно визначеній сфері, сприяє розвитку конкуренції та заохоченню перфекціонізму, людина сприймається суспільством як така, що має талант, здатна змагатися на національному та інтернаціональному рівні. Коли ж прагнення до досконалості спрямовано до сфер, які суспільством розцінюються як “непотрібні, невідповідні”, перфекціоніста засуджують та вважають невротиком.

Психолог Д. Хамачек у своїй роботі описує два види перфекціонізму. Перший він назвав нормальний (адаптивний), який забезпечує лідерські якості, високу працездатність, активність,

мотивацію для досягнення цілей. При цьому людина усвідомлює свої реальні можливості [17].

Другий вид перфекціонізму психолог називає “невротичним” (дезадаптивним). Перфекціоніст-невротик для того, щоб показати, що він заслуговує любові і всезагальної поваги, бере за орієнтир певний еталон, який не відповідає його потенціалу. Як наслідок, прагнення ідеалу перетворюється в аутодеструктивну поведінку: 1) розчарування від невдач сприяє виникненню депресії, зниженню самооцінки; 2) нездорова самокритика, почуття провини не дають радіти досягненням, людина постійно собою незадоволена; 3) максималізм, принцип “все або нічого” змушує відмовитись від багатьох справ; 4) страх невдачі примушує уникати ситуацій, де можуть проявитись недосконалості; 5) надмірна скрупульозність, дріб’язковість, увага до деталей забирає багато часу; 6) робота, партнер по життю, які не вписуються в стандарти, потрапляють у розділ “недостойних”. Зазвичай, у людини руйнується кар’єра, виникають проблеми в особистісному житті.

У дослідженнях П.В.Циганкової було виявлено зв’язок перфекціонізму з когнітивними дисфункціями, емоційно-регуляторними порушеннями та комунікативним неблагополуччям [9].

Враховуючи труднощі визначення конструктивності-деструктивності перфекціонізму як такого, важливим є питання феноменологічної належності перфекціонізму, тому розглянемо наступні узагальнені наукові положення щодо цього. Отож, можна виокремити такі наукові підходи:

1. *Перфекціонізм як прагнення самовдосконалення* (мотив самовдосконалення).

Представники цього підходу – П. Хьюїтт, Г. Флетт – розглядають перфекціонізм як прагнення бути досконалим, бездоганим у всьому. Вчені започаткували дослідження перфекціонізму як багатовимірного явища та описали такі його складові: “адресований до себе перфекціонізм”, “адресований перфекціонізм до інших людей”, “перфекціонізм, адресований до світу” (проте, емпіричні дослідження виключили даний аспект із структури перфекціонізму як психічного розладу) та “соціально приписаний перфекціонізм” [3].

У теоріях А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. прагнення до самовдосконалення є глибинною, вродженою динамічною тенденцією (потребою, мотивом, інстинктом тощо) особистості. А. Адлер вважав, що прагнення бути досконалим сприяє подоланню вродженого почуття неповноцінності людини [1]. А. Маслоу писав, що прагнення досконалості, самоактуалізація – показник особистісного здоров’я, а не прояв неврозу [10].

Перфекціонізм в концепції Л. Сільвермана – це форма вираження потреби самовдосконалення, яка є корисною для еволюції людини і людства в цілому, спонукальною силою, яка проявляється в невдоволенні людини “тим, що вона собою являє”, і жагучим прагненням “стати тим, ком вона бажає бути” [23].

2. Перфекціонізм як настанова (установка) особистості.

Ідеї про те, що перфекціонізм виступає настановою людини розглядати в якості неприйнятної все, що нижче довершеності, розроблено у працях К. Хорні, І. Гуляс.

К. Хорні вказує, що перфекціонізм проявляється у формі ірраціональних переконань або дисфункціональних установках (акцент на когнітивних чинниках) [17].

І. А. Гуляс суть перфекціонізму представляє у прагненні самовдосконалення, що набуло особистісного сенсу, перетворилося на інтегральну особистісну диспозицію, орієнтуючи людину на буття, пов’язане з тенденцією її постійного розвитку, самоактуалізації в суспільно корисній діяльності [8].

3. Перфекціонізм як риса особистості.

Представниками цього підходу є М. Холендер, Д. Хамачек, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян.

Дослідники А. Холмогорова та Н. Гаранян розглядають перфекціонізм як дисфункціональну рису особистості, що полягає у прагненні встановлювати надмірно високі стандарти і неможливість отримувати задоволення від результатів діяльності. При чому надмірне прагнення довершеності пов’язано із хронічним суб’єктивним дискомфортом, ризиком психічних розладів і низькою продуктивністю [5]. Вчені розглядають перфекціонізм у структурі особистостей, хворих тривожними та депресивними розладами, що включає наступні складові: завищений рівень домагань; поляризована оцінка результатів власної діяльності; життя в режимі порівнювання себе з іншими, з орієнтацією на найуспішніших; відчуття невідповідності позитивним уявленням інших людей про себе; оцінка будь-якої, навіть нейтральної, ситуації з точки зору власних досягнень; надмірні вимоги до інших й завищені очікування від оточуючих [4]. Т. Ю. Юдеева розглядає перфекціонізм стрижневою структурою obsesивно-компульсивного і нарцистичного типів особистостей [18].

Розглянемо причини, генезис перфекціонізму.

Перфекціоністські орієнтації сягають коренями в дитинство і залежать від чинників сімейного виховання.

Д. Хамачек вважає, що невротичний перфекціонізм виникає з дитячого досвіду взаємодії з батьками, які проявляють свою любов

в залежності від результатів діяльності дитини. Коли батьки не схвалюють вчинки дитини, то вона намагається стати досконалою, щоб уникнути незадоволення інших та прийняти власне “Я” через надлюдські зусилля і досягнення. Коли ж батьки частково схвалюють вчинки дитини, то вона починає усвідомлювати, що лише хороше виконання діяльності визначає її цінність. Батьки дитини-перфекціоніста вимогливі, критичні, і загалом, не дають достатньої підтримки [9]. Дитина повинна бути “безпомилковою”, щоб задовольнити батьківські очікування та уникнути критики.

Виявлено чотири типи батьківської поведінки, що мають вплив на формування перфекціоністичного мислення у дитини:

- батьки надто критичні й вимогливі;
- батьківські очікування і стандарти надто високі; критика при цьому опосередкована;
- батьківське схвалення відсутнє або ж воно непослідовне і обумовлене;
- батьки-перфекціоністи є моделями для формування перфекціоністських установок і форм поведінки [9].

С.С.Степанов відзначає, що головним провокуючим фактором є авторитарний стиль виховання, який поєднує у собі високі вимоги, жорсткий дисциплінарний режим і недостатню емоційну підтримку й участь [15].

У дослідженнях на студентській вибірці було виявлено прямий кореляційний зв'язок між перфекціонізмом у матерів і перфекціонізмом у доньок, проте не встановлений зв'язок по цьому параметру між показниками батька і доньки. Однак, як відзначає Н.Г.Гаранян, залишається незрозумілим – ці батьки насправді встановлюють надто високі стандарти для своїх дітей чи діти схильні сприймати своїх батьків як таких, що встановлюють дуже високі стандарти і надто критичні? [6] Яка б не була відповідь, дитина починає дуже рано розуміти, що любов батьків їй необхідно заслужити бездоганною поведінкою, безпомилковим виконанням завдань, вимог і добиватись високих успіхів у будь-якій схвалюваній ними сферах. Тобто, хороше ставлення батьків зумовлене успіхами дитини.

Найчастіше перфекціоністами стають діти-одинаки. Коли дітей в сім'ї декілька, то найбільш вразливими є первістки.

Психологи вважають, що люди поділяються на два типи: одні орієнтовані на правильний процес виконання роботи, інші – на пошук найкращого способу вирішення завдання. Вперше цю типологію застосував у бізнесі американський консультант Роджер Бейлі. Саме люди, які орієнтовані на пошук, частіше страждають

від нав'язливого прагнення створити шедевр і не вміють вчасно поставити крапку в справі. Таким людям важко слідувати інструкціям, встановленим іншими, тому вони їх змінюють. Така група людей вважається схильними до виникнення перфекціонізму.

Як відомо, сучасна наука характеризується диференціацією пошуків, що нерідко створює додаткові складнощі у побудові єдиної загальноновизнаної концепції тих чи інших феноменів. Це стосується й перфекціонізму, оскільки існує ряд його моделей і опитувальників, які їм відповідають.

Розроблені опитувальники ґрунтуються на заздалегідь розроблених теоретичних моделях перфекціонізму, які мають дати відповідь, перш за все, на питання структури перфекціонізму та критеріїв його конструктивності / неконструктивності.

Сьогодні відомі такі опитувальники перфекціонізму: шкала перфекціонізму D. Burns (The Burns Perfectionism Scale); шкала дисфункціональних установок A. Weissman, A. Beck (Dysfunctional Attitude Scale); багатовимірна шкала перфекціонізму R. Frost (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-F); багатовимірна шкала перфекціонізму P. Hewit, G. Flett (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-H); шкала перфекціонізму для дітей та юнацтва G. Flett, P. Hewit, D. Boucher, L. Davidson (Child and Adolescent Perfectionism Scale, CAPS); шкала недосягнутої довершеності R. Slaney, J. Ashby (Almost Perfect Scale, APS-r); шкала позитивного та негативного перфекціонізму L. Terry-Short, R. Owens, P. Slade, M. Dewey (Positive and Negative Perfectionism Scale, PNSP); опитувальник перфекціонізму Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорової.

Висновок. Отже, у психологічній науці є низка неоднозначностей у вивченні питання перфекціонізму. Зокрема, досі не існує єдиного підходу в розумінні психологічної структури і форми перфекціонізму та його позитивного чи негативного впливу на людину. Також потребують уточнення діагностичні методи, та питання стабільності перфекціонізму як особистісної риси. Залишається недостатньо вивчений зв'язок перфекціонізму з різними типологічними особливостями людини.

До основних особливостей осіб, схильних до перфекціонізму відносять: висунення високих (нереалістичних) вимог до виконання власної та діяльності інших людей, неспроможність отримувати задоволення від виконаної роботи, страх неуспіху, жорстка самокритика при помилках, мислення у термінах "все або нічого", постійне відкладання виконання роботи, сприйняття інших людей як таких, що делегують високі очікування.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Индивидуальная психология /А.Адлер // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 131-140.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии/ А.Адлер . – М.: “Прогресс”, 1997. – С. 28-31.
3. Гараян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований)/Н.Г.Гараян // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 31-41.
4. Гараян Н.Г. Структура перфекционизма как личностного фактора депрессии /Н.Г.Гараян, А.Б.Холмогорова, Т.Ю.Юдева // Материалы международной конференции психиатров. – М., 1998. – С. 206-207.
5. Гараян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога /Н.Г.Гараян, А.Б.Холмогорова, Т.Ю.Юдева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №4. – С. 18-49.
6. Гараян Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г.Гараян// Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74-83.
7. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков /И.И.Грачева// Психологические исследования личности: сборник работ молодых ученых. – М., 2005. – С. 16-36.
8. Гуляс І.А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Івано-Франківськ, 2007. – 21 с.
9. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность/А.Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
11. Религиозный словарь. – [Электронный ресурс]// Мир словарей (коллекция словарей и энциклопедий). – Режим доступа : http://mirslovarei.com/content_rel/Perfekcionizm-Cerkvi-Svjatosti-560.html
12. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К.Р.Роджерс. – М., 1994. – 218 с.
13. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников /А.И.Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
14. Соколова Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен /Е. Т.Соколова// Вопросы психологии. – 2009. – №1. – С. 67-80.
15. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С.Степанов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.

16. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени /К.Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 224с.
18. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: Дис... канд. психолог. наук. 19.00.04 “Медицинская психология”; Московский научно-исследовательский институт психиатрии Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию. – М., 2007. – 25 с.
19. Ясная В.А., Ениколопов С.Е. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы /В.А.Ясная, С.Е.Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С.157-167.
20. Burns D.D. The perfectionist’s script for self-defeat // Psychology Today. November 1980. – P. 34 – 52.
21. Debrovski K. Positive disintegration. – London: Little, Brown & Co., 1964. – P. 45-53.
22. Hewitt P. L., Flett G.L. The Multidimensional Perfectionism Scale: development and validation // Canad. Psychol. – 1989. – V. 30. – P. 103-109.
23. Silverman, L.K. (1995). Perfectionism: [Электронный ресурс]. – Режим доступна: <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/Perfectionism.html>
24. Sorotzkin B. The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame? / B. Sorotzkin // Psychotherapy. – 1985. – V. 22. – P. 564-571.
25. Stober J. Worry Procrastination and perfectionism: Differentiation amount of worry, Pathological Worry. Anxiety and Depression / J. Stober, J. Joorman // Cognitive therapy and research. – 2001. – V.1 . – P. 45–60.

In this article were studied and analyzed modern condition of perfectionism problems. Also it was estimated different approaches to the definition of “perfectionism” and it was given theoretical analysis of the characteristics of the notion “perfectionism”. It was considered factors, that helps rising and developing of perfectionism(in fact, factors of family education).Also was given an enumeration of developed psychodiagnostical set of instruments for studying given problem.This article is based on researches of national scientists and also at researches of foreign man of science.

Keywords: perfectionism, concept of perfectionism, adaptive and disadaptive perfectionism, methods of perfectionism diagnostics.

Отримано: 19.02.2012 р.

Роль міфу в кризові періоди історії етносу

Міфологенна сутність етнічної ідентифікації особливо виразно проявляється в кризові періоди історії. Соціальна тривога вимагає чітких окреслень дійсності. Актуальність проблеми міфологізації суспільної свідомості має тенденцію до посилення, вона вимальовує механізм можливої нейтралізації соціальної напруги.

Ключові слова: ментальність, міф, етнос, засвоєння світу, уявлення, етнічна ідентифікація.

Міфологенная сущность этнической идентификации особенно отчетливо проявляется в кризисные периоды истории. Социальная тревога требует четких очертаний действительности. Актуальность проблемы мифологизации общественного сознания имеет тенденцию к усилению, она описывает механизм возможной нейтрализации социальной напряженности.

Ключевые слова: ментальность, миф, этнос, усвоения мира, представления, этническая идентификация.

В описуванні ментальності народів особливу роль відіграють глибинні психологічні основи, що актуалізуються в кризові періоди історії. Саме вони складають ядро розуміння процесів, які значною мірою визначають етнокультурну та етнополітичну орієнтацію етносів.

Поняття національного духу (І. Гердер, В. Гумбольдт) періодично привертає увагу, актуалізується з причин підвищення соціальної тривоги. Міфологемна основа світовідчуття виявляє себе як найдієвіша форма ідентифікації. Міфи в різний спосіб забарвлюють своєю семантикою буття етносів і функціонально визначають мету та перспективу їхнього розвитку.

Міфологічне засвоєння світу за своїм характером є чуттєво-емоційним, а не раціональним. Основою такого світовідчуття виступають колективні уявлення. Особистісний досвід у цьому контексті абсолютно підкорений цим уявленням. Упорядкованість світу в свідомості людей визначається міфом як першою духовною формою культури. У міфі світ постає у простій і доступній формі. Це досягається ототожненням суб'єктивної реальності з об'єктивною, тому зміст міфологізованого світовідчуття базується на містичних смислах, тобто таких, що не виражають об'єктивних зв'язків та

властивостей, а проявлюються асоціативно-психологічними, сакральними за суттю структурно-семантичними змістовними величинами, що сприймаються певною спільнотою як текст, що формує її єдність.

Зв'язок поколінь, формування колективної пам'яті забезпечується тим, що міф у своєму діахронічному вираженні веде мову про минуле, а в синхронічному пов'язує сьогодення з майбутнім.

Отже, контекст міфологізованої форми світобачення, виражаючи духовний зв'язок між поколіннями, витворює сакральну історію, окремі аспекти якої час від часу актуалізуються і великою мірою визначають характер буття різних сторін етносу. Особливо актуальними міфологічні за суттю аспекти світовідчуття стають в кризові періоди історії народу, коли об'єктивне буття породжує тривогу з приводу базових основ існування тієї чи іншої спільноти, реально чи ілюзорно (надумано, навіяно) загрожуючи її єдності.

Актуалізація національних міфів набуває форм повсякденної реальності мислення і самовідчуття. Перш за все, це стосується етнічної самоідентифікації, яка потребує оперування виправданих часом, структуруючих пам'ять і визначальних для майбутнього основ світобачення.

Міф – реальність, якою живуть. Він є свідченням не знання, а розуміння, відчуття. Оперуючи не поняттями, не індивідуальним досвідом, а колективним, тобто таким, що пропонує тотальну, єдино можливу і комфортну сферу існування, міф надає його носіям впевненості у своїй правоті, відчуття єдності з колективом і світом, він чітко структурує світ, тобто відмежує “своїх” від “чужих”, “друзів” від “ворогів”, надає відчуття безпеки та впевненості у майбутньому. У своїй цілісності міф структурує та визначає зміст тотальної ідеології реальності, яка своїм повсякденним функціонуванням формує свідомість широких верств тієї чи іншої спільноти, а в кризові періоди історії міфічне світовідчуття характерне тією чи іншою мірою для усіх носіїв національної пам'яті, бо безпеки для цілісності етнічної єдності і пов'язана з цим тривожність існування згуртовують етнос навколо незнищених основ буття народу. Минуле формує впевненість у майбутньому, реальність, що пропонується міфом, набуває статусу абсолютної тотальності. Чим глибша криза, тим більша віра, яка так чи інакше протистоїть об'єктивній реальності сьогодення, заперечує її і вводить спільноту в сферу розуміння і відчуття один одного, і певною мірою виводить за межі болісного відчуття у протистоянні з об'єктивним знанням сьогодення. У цій позиції приховані елементи відчаю колективного

буття, але разом з тим це є демонстрація вічної актуальності міфу як постійної складової людського мислення.

Висловлені судження жодним чином не є підставою для ототожнення міфу з хибністю, помилковістю чи неправдивим, викривленим (деформованим) баченням власної історії. Йдеться про сутність актуалізованої в сьогоденні минувшини, сутність віри, що визначає оцінки і поведінку спільноти, її ставлення до об'єктивної реальності сьогодення; мова про щільність міфологених основ буття в актуальній реальності, про характер її тотальності в повсякденному існуванні, про визначальні чинники етнічного самоусвідомлення. Міфологізація людського буття – результат кризи ідеалу раціоналізму, яка загострюється в перехідні періоди історії. Віра певною мірою заміщує раціоналізм, тобто закони логіки у сфері віри стають нелегітимними. Ідеалізація, містика, асоціативно-сакралізовані, а не причинно-наслідкові зв'язки набувають дедалі більшого значення у свідомості спільноти. Саме таке світобачення визначає аксіологічні та поведінкові особливості буття і містить у собі магічне за суттю сподівання на можливість та засіб вирішення проблем кризового періоду історії в площині сакрально-ригваліній, а не об'єктивній. Зрозуміло, що інтерпретація реальності в цій системі мислення не вимагає доказовості, бо її верифікаційні версії вступають у конфлікт з логікою віри. Усі спроби таких верифікацій нашттовхуються і будуть нашттовхуватися на спротив носіїв міфологізованого світобачення.

З одного боку, це породжує у суспільстві певну напругу, але з другого – це чи найдієвіший спосіб збереження національної ідентифікації та цілісності.

Наприклад, проблеми самоідентифікації російського етносу породжують масу доктрин та теорій, в яких вкрай містифікується і сакралізується як історія народу, так і сутність його характеру.

“Народ – богоносець”, народ – визволитель”, “народ – месія”, “народ – правдоносець” та інші визначення і характеристики в площині раціональних оцінок висвітлюють їхній міфологізований зміст. Сьогоднішній стан російського суспільного життя значною мірою визначається міфологічним змістом, що буквально у всіх сферах виявляє свою присутність.

Міф як вироблена та засвоєна форма світобачення в процесі етнічної ідентифікації виявляється найнадійнішим і найпродуктивнішим способом досягнення бажаного рівня рівноваги між зовнішнім (агресивним) та внутрішнім (комфортним) станом буття етносу. Агресія зовнішньої об'єктивності “стану речей” спонукає колективну душу етносу протиставити їй смисл і сенс екзистен-

ційного змісту, що у семантичних площинах сакральних значень, символів і ритуалів віри вимальовує оптимістичну трансцендентну перспективу буття. Таким чином етнос гуртується навколо міфологізованого змісту, що постає у великому сакральному тексті, який в залежності від тяглості часової необхідності існування, набуває у свідомості його носіїв майже канонічного статусу, тобто тотальної (тоталітарної) системи світовідчуття, що захищає себе в змістовному вияві адекватними цій змістовності методами. Чітке відмежування в цій системі мислення “своїх” від “чужих” проявлюється енергетикою сакральних та містичних аспектів ідентифікації, що породжує конфліктність супротивників як всередині спільноти, так і за її межами.

Чи не найбільшніше переживаються конфлікти зі своїми-“чужими”, в яких останні претендують на етнічну ідентифікацію за ознаками, наближеними до стандартів раціональних оцінок об’єктивного стану речей в даний період історії, а не міфологізованими.

Таке підґрунтя конфліктності всередині суспільства доводить часто до радикалізації позицій у поглядах на минуле, сьогодення і майбутнє.

Розуміння механізмів актуалізації міфів є підставою для правильних оцінок суспільних процесів, вироблення дієвих засобів пом’якшення, урівноваження та нейтралізації протистоянь. Це проблема, що в сучасному світі вимагає окремого вивчення як одна з найактуальніших.

Зосереджуючи увагу на міфологічному характері етнічної ідентифікації, ми розкриваємо сутність змісту та функцій міфу в цьому процесі, бо міфологеми виступають інваріантами конкретного міфу. Канонічність бачення та описування дійсності формують характер і типи стосунків у соціумі, а також ієрархію цінностей.

Виходячи зі змістовно-функціональної суті міфології, ми розуміємо, що повсякчас, а особливо у кризові періоди, міфологія є найдієвіший засобом подолання соціально-політичної дезорієнтації. Вона регламентує інтерпретацію подій, визначає її носіям мету та методи діяльності, а також прогнозований результат суспільних зусиль.

Переведення міфологічних аспектів етнічної ідентифікації в політичну площину є одним з найдієвіших і тому вельми небезпечним засобом маніпуляції суспільною свідомістю.

Утворення замкнутих спільнот тоталітарного характеру та використання, так званих, “чорних” міфів про ворогів є свідченням такої небезпеки [6].

В процесі етнічної ідентифікації чорний міф виникає як найдієвіший, агресивний спосіб спрощеного світобачення, завдання якого полягає в маніпуляції суспільною свідомістю.

Оперування найпростішими складовими колективного мислення, які змістовно опираються на архетипні основи, дозволяє в найконтрастніший (часом радикальний) спосіб змалювати ворога нації. Поєднуючи реальність з містикою, чорний міф апелює до простих логічних схем, які емоційно підсилюються підсвідомими архетипними імпульсами. Саме цей симбіоз надає чорному міфові властивостей грізної зброї в маніпулятивних техніках новітнього суспільного життя. Політичне життя в усі часи привляло своїм змістом наявність насильства і тиску на маси. Міф у цьому контексті використовується як засіб зміни свідомості, загальних аксіологічних засад і, як результат, способу мислення загалом. Поступовий, зовні толерантний, процес впливу на суспільну думку змінює з часом кардинальні основи мислення. Результати цього впливу можна порівняти з тектонічним зсувом. Спільнота непомітно для себе переходить на бік творців чорного міфу, добровільно підкоряється його змістові, демонструючи це своєю поведінкою та принципами самоорганізації.

З 1933 по 1939 роки німецький народ в переважній більшості сприйняв ідеологію, що була сформована арійським міфом нацистів. Зміст цього міфу став домінувати над усіма іншими ідеологіями. Навіть релігійна традиція була зміщена на периферію суспільної свідомості.

Подібне відбулося в Росії: світ різко розділився на “своїх” і “чужих”. Криза початку ХХ ст. спростилася закликами грабувати награване, знищувати ворогів, які не здаються. Така картина світу була вибудувана на тлі міфу про рай-комунізм.

Чорний міф, як правило, зароджується в періоди очікування лідера, наведення порядку, тотальних і радикальних змін. Змістовність такого міфу обов’язково – в суспільній свідомості як складова національної традиції і актуалізується, радикалізується та містифікується в потрібний момент історії. Общинний спосіб життя переважної більшості населення Росії, фольклорна традиція (скатертина-самобранка, Білозір’я і т.п.) доволі легко актуалізувалися під впливом вульгаризованого марксизму і в результаті оформилися в тотальний міф – комунізм.

Однією із найхарактерніших рис “чорного” міфу є передбачення, пророкування.

У фашистському міфі – це панівне становище арійців на східних територіях Європи та виведення (буквальне) чистої арійської породи людей.

Комуністичний міф пророкував загальне блаженство будівників комунізму (теж особливої породи).

Приватне життя передбачає, що особистісна свобода, особисті інтереси людини зберігають певну автономність відносно держави. Відкритий тиск на це життя породжує внутрішній спротив, мовчазну опозиційність. Міф же, апелюючи до глибинних основ людської свідомості, стає переконанням, світоглядною системою, контекстом якої забарвлюється смисл буття як такого.

Тому самостійність людського існування розчиняється у міфологічно-містичному змісті, ритуалізована регламентація буття особистості стає повністю підкореною.

Раціональні, філософські засоби руйнування міфу неможливі, міф як віру не можна перемогти розумом до тих пір, поки ця віра не почне перетворюватися на вірогідність, тобто до моменту легітимації об'єктивних оцінок реальності.

Інакше кажучи, це відбувається тоді, коли цілісність міфологічного тексту, що утримує цілісність спільноти починає руйнуватися. Період “кухонної” опозиції, десиденство в СРСР наглядно ілюструють початок розпаду комуністичного міфу.

Політичний статус чорної міфології є її постійною ознакою, бо жодна із технологій маніпуляції суспільною свідомістю не може за зухвалістю, зовнішньою привабливістю та дієвістю зрівнятися з нею.

Стереотипи, що виробляються в надрах політичної міфології та актуалізуються нею, формуються впродовж тривалого історичного періоду і є складовими етнічної пам'яті. Чорний міф опирається на них, структурує з їхньою допомогою системну семантичну цілісність – містифіковану ідеологічну, чітко регламентовану ритуалами тоталітарну ідеологію (фашизм, комунізм тощо).

Сьогодні чорний міф в політиці є засобом маніпуляції суспільною свідомістю як всередині одного етносу, так і в протистоянні з іншими.

Так, відомий московський професор С.Г. Кара-Мурза стверджує, що в протиставленні Європи Росії використовується чорний міф про Івана Грозного як втілення деспотичного характеру російської державності загалом, а для протиставлення Реформації Інквізиції сучасні інтелектуали підтримують чорний міф про інквізиторську страшну практику полювання на відьом та утиски людського мислення. На цьому тлі Реформація виглядає рушійною силою прогресу – зародження капіталізму та розквіту науки на півночі Європи. Насправді вже наприкінці 19 ст. цей міф було зруйновано Генрі Чарльзом Лі в роботі “Історія Інквізиції в Середні віки” (1877).

Однак він продовжує функціонувати як вельми дієва форма впливу на суспільну свідомість.

Щодо протистояння всередині одного етносу, то це завдання в багатьох країнах виконує, перш за все, чорний міф про єврейську змову, а в Росії і США, наприклад, міф про ісламофашизм та суто ісламську природу тероризму.

Євреї та мусульмани у зв'язку з цим відчують часом вороже до себе ставлення як на побутовому, так і на державному рівнях.

Названі міфи використовуються в той чи інший спосіб і як вельми потужний чинник впливу в міжнародній політиці.

Названі деструктивні аспекти міфологізованої суспільної свідомості є постійно присутніми і в кожному випадку вимагають окремого вивчення.

Наразі йдеться тільки про сам механізм міфологізації етнічної свідомості та його зміст.

Міфологія, як вже зазначалось вище, є своєрідною формою світської релігії. Національний (етноцентричний) міф для будь-якої політичної системи – засіб ідентифікації. Різний стан і змістовна інтерпретація національного міфу залежить від позиції влади (окремої політичної сили) щодо самого факту його, міфу, існування. Підтримуваний владою як маніпуляційний інструмент суспільною свідомістю він набуває радикальних, екстремістських і загалом ворожих виявів по відношенню до “чужих”, різко локалізуючи та ідеалізуючи “своїх”. Якщо ж позиція провладних сил певним чином ігнорує національний міф чи спотворює його зміст, а суспільство продовжує перебувати у стані кризового тривожного відчуття загрози своїй цілісності, то відбувається самоорганізація певних шарів спільноти під текстом міфологічних уявлень, що поступово сакралізуються і набувають статусу канонічності. Влада за таких умов у свідомості носіїв міфологізованої системи світобачення переноситься в площину “чужих”.

Таким, наприклад, можна вважати світогляд багатьох носіїв національної ідеї в Україні, Росії, у деяких народів Кавказу, в азійських республіках колишнього СРСР.

Етноцентричні міфи значною мірою визначають культурно-політичний стан суспільства. В колективній свідомості актуалізуються основи, зміст яких, на перший погляд, давно втратив перспективні чинники впливу на сьогодення. Однак потужна вітальність міфів упродовж тривалих історичних періодів формує зміст колективної свідомості, визначає державну політику та спосіб мислення усіх прошарків великих етносів і сьогодні.

Чи не найсуровішим є різного змісту месіанство, що притаманне кожній міфологізованій етнічній свідомості. Наприклад, міфоло-

гема “Москва – Третій Рим” в російській історії набула архетипного характеру і упродовж століть, не зникаючи, в той чи інший період виходить на перший план, майже не змінюючи змістовного наповнення [1]. Уявлення про минулу велич спонукає етнос до месіанської сучасної експансії (в політиці, в територіальних, культурних претензіях до сусідів і світу загалом).

Схильність до мегаломанії як провідної ідеї в сучасних суспільно-політичних стосунках виявляє більшість держав слов'янського світу [4].

Важливим аспектом аналізу проблем міфології в сучасному світі є її розподіл на міфи технологічні (“псевдоміфи”) та національні (“вічні”) [7]. Чорні міфи, зазвичай, відносяться до першої категорії, хоча в “чорну” площину сприймання часто зміщується і національна міфологічна семантика.

Інтерпретація залежить від актуальної етнополітичної мети [8]. Зазвичай остання полягає в досягненні влади. Для цього використовуються складові структури міфологічного мислення:

- залякування національною катастрофою, що насувається (есхатологічне пророцтво);
- чітке визначення “образу ворога”, “чужого”, що є причиною і поясненням проблем етносу;
- презентація “образу героя”, рятівника, “свого”;
- апеляція до минулого як джерела натхнення, точки відліку (завжди сакралізованої), тобто до “золотого віку” етносу;
- семантичне оформлення всієї структури символами сивої давнини в образах прабатьківщини, могутньої держави, героїзму предків тощо.

Найтиповішими міфологемами етнічної ідентифікації є ті, що мають найуніверсальніший характер, виражають найархаїчніші періоди людської історії, демонструють найгероїчніші подвиги предків, засвідчують найшляхетніше походження останніх тощо.

В українському соціумі міфологічні складові етнічної самоідентифікації на тлі різного бачення минулого, сучасності та майбуття і певного протистояння східних та західних земель сформовані за тими ж принципами, що і в кожного іншого етносу.

З початку 90-х років минулого століття в усіх без винятку сферах гуманітарного життя дедалі активніше почали розроблятися різного характеру та наукового рівня концепції, теорії та соціально-політичні практики, що базуються на міфологемах. Передусім це стосується національної історії. Чи не найпоказовішою у цьому плані стала загальновідома книга Ю.М. Канигіна “Шлях аріїв” (1998), у якій міфологізування доходить крайньої межі, однак ця

праця і сьогодні для багатьох у суперечках чи доведенні певної позиції продовжує бути джерелом посилань. Елементами міфологеної ідентифікації для українців, наприклад, виступають також культура Трипілля, бібліотека Ярослава Мудрого, доба Київської Русі, правління Данила Галицького, Запорізька Січ, війни та діяльність Богдана Хмельницького, постать Т.Г. Шевченка, герої боротьби за незалежність тощо.

У свідомість втілюється думка про особливість та винятковість національного історичного буття. У такий спосіб й відбувається самоістифікація та ідеалізація історії України. Саме таке бачення історичного минулого притаманне значній частині патріотично налаштованої української спільноти. На тлі такої семантики об'єктивністю наукового знання переймається в основному академічна спільнота.

Це тло на свідомому та підсвідомому рівнях є потужним джерелом формування ідентифікаційних аспектів нації. На мовному (М. Мюллер), ритуально-соціологічному (Е. Тейлор, Дж. Фрезер, Б. Малиновський), психологічному (З. Фрейд, К.-Г. Юнг), символічному (Е. Кассіер), структуралістському (К. Леві-Стросс), трансцендентальному (К. Хюбнер) рівнях описуване явище виявляє ознаки міфологічної дійсності. Нагадуємо, що міф не є вигадкою, фантастикою, хибністю, він є реальністю, поза межами якої іншої не існує. Буття останньої є реальним настільки, наскільки реальними є носії її змісту, який базується не на знанні (наука), а на розумінні, сприйманні (віра). Закони розуму не мають легітимності у площині віри. Тому Оріана чи Аратта в цій сфері мислення – це така ж реальність, як Львів, Київ чи Донецьк у всіх смислах їхнього існування.

Сукупність перелічених міфологом вибудовує не тільки історичну містифіковану реальність, але й сутність тисячолітньої української традиції (релігійної, мистецької, побутової), винятковість української душі, гіперболізацію внутрішніх потенцій українського етносу.

Загальний контекст міфологеної етнічної ідентифікації забарвлює своєю семантикою етнодиференційні авто – (гетеростереотипні) компоненти колективної свідомості, а також, звісно, і національний ідеал.

На тлі цього контексту, який чітко локалізує (автономізує) поняття “ми”, особливо виразно вимальовується міфологеною за суттю диференційна складова ідентифікації – небезпека, що загрожує нації. Породжена афективною напругою в соціальній нестабільності, ця складова суспільного світовідчуття, оперує

чорними міфами або елементами чорної міфології, вказуючи на загрози з боку зовнішніх і внутрішніх ворогів нації. Український міфологичний контекст переповнений наявністю останніх, він не зменшує рівень суспільної напруги, а, навпаки, згущує атмосферу, що провокує тривогу.

Розуміння описаних процесів є чи не найактуальнішою проблемою гуманітарної науки, бо саме на стиках свідомих і підсвідомих сенсів буття народів міфи зароджують, зберігають, провокують та формують зміст майбутнього існування.

Список використаних джерел

1. Дугин А.Г. Основы геополитики. Геополитическое будущее России / А.Г. Дугин. – М., 1999. – 614 с.
2. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / Сергей Георгиевич Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2000. – 464 с.
3. Кассирер Э. Миф и религия / Эрнст Кассирер // Философские науки. – 1991. – №7. – С. 97-134.
4. Ключко Н.Н. Этноцентрические мифологемы в современном славянском коллективном сознании / Н.Н. Ключко // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2006. – Вып. 20. – С. 126-134 .
5. Леви-Стросс К. Миф, ритуал и генетика / К. Леви-Стросс // Природа. – 1978. – №1. – С. 90-106.
6. Леви-Стросс К. Структура мифов / К. Леви-Стросс // Вопросы философии. – 1991. – С. 95-128.
7. Цуладзе А. М. Политическая мифология /А.М. Цуладзе. – М.: ЭСКМО, 2003. – С.57,63.
8. Шнирельман В. А. Националистический миф: основные характеристики (на примере этногенетических версий восточнославянских народов) / В.А. Шнирельман // Славяноведение. - 1995. – № 6. – С. 121-127.
9. Юнг К.-Г. Архетип и символ / К.-Г. Юнг. – М., 1991. – С. 95 -128.
10. Юнг К.-Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.-Г. Юнг. – К., 1996. – С. 343-356.

Mythical nature of ethnic identification is especially clearly manifested in the crisis periods of history. Social anxiety requires well-defined reality. Of the problem mythologisation social consciousness tends to increase. It requires a mechanism for neutralizing the possible social tensions.

Keywords: mentality, myth, ethnicity, assimilation of the world, an idea, and ethnic identification.

Отримано: 12.02.2012 р.

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Феноменологічним шляхом вивчаються етапи розвитку розуміння особистісної амбівалентності у студентів юнацького віку: фон-спокій, дезорієнтація, дослідження та вирішення.

Ключові слова: амбівалентність, феномен, феноменологічне інтерв'ю, динаміка амбівалентності, фон-спокій, дезорієнтація, дослідження ситуації і власних можливостей, вирішення-вибір і зміни.

Феноменологічним путём исследуются этапы развития понимания личностной амбивалентности у студентов юношеского возраста: спокойствие-фон, дезориентация, исследование и решение.

Ключевые слова: амбивалентность, феномен, феноменологичное интервью, динамика амбивалентности, спокойствие-фон, дезориентация, исследование ситуации и своих возможностей, решение-выбор и изменения.

Постановка проблеми. Амбівалентність – властивість особистості, що проявляється як взаємовиключні протилежні почуття, думки, дії до одного об'єкта [2]. Динаміка усвідомлення інтенсивності амбівалентності в юнацькому віці є надбаною здатністю, коли людина знає етапи процесу інтеграції її протилежностей. Саме це дає їй можливість приймати адекватне рішення і зняти напругу, дискомфорт, який характерний для переживання феномена особистісної амбівалентності. В підлітковому віці, починаючи з 12 років, з'являється здатність диференціювати та усвідомлювати одночасне існування взаємовиключних протилежностей до одного об'єкта, а потім інтегрувати їх стосовно різних аспектів цього об'єкта, що пов'язане з загальним розвитком дитини. Нездатність інтегрувати як добрі, так і погані якості одного об'єкта суттєво обмежує усвідомлення дійсності особистістю. Ось чому важливо розкрити динаміку особистісної амбівалентності, дати характеристику її етапів через механізми диференціації-інтеграції шляхом феноменологічних інтерв'ю.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Важливість здатності розуміти й адекватно висловлювати власну особистісну амбівалентність підкреслювали західні психологи в процесі розвитку дитини (Г. Бланк, Р. Бланк, Н. Вестерман, С. Дональдсон,

М. Клейн, М. Малер, С. Хартер, С. Харіст), російські – (О.В. Гордеева), українські – (Т.М. Зелінська, Т.Н. Лук'яненко, В.В. Хабайлюк, А.Е. Хурчак, І.М. Шастко).

Зокрема, С. Дональдсон, Н. Вестерман, [3] вважають здатність дитини до розуміння амбівалентності емоційних ставлень комплексною проблемою, яка має три складові: 1) знання, що дві протилежності різних модальностей можуть існувати одночасно стосовно певного предмета чи людини; 2) усвідомлення того, що суперечливі емоції взаємодіють та змінюють один одного; 3) вміння узгоджувати емоції, що обумовлені ситуацією, внутрішнім станом. Ці зміни відбуваються, згідно авторів, у шкільні роки. Вони вважають, що всі три компоненти необхідні для досягнення дитиною розуміння власної амбівалентності. Дитина спроможна визнати другий компонент (про взаємовпливи протилежних емоцій) лише тоді, коли перший компонент (знання про одночасне існування позитивної і негативної емоцій) усвідомлюється, що і дає можливість вчитися інтегрувати ситуативні ставлення зі стійкими переживаннями. Ось чому цілісне емоційне переживання обумовлюється декількома різними причинами.

С. Дональдсон, Н. Вестерман поставили мету в емпіричному дослідженні виявити у дітей рівні розвитку розуміння амбівалентності емоційних ставлень як здатності вищезазначених трьох компонентів. Дітям 4-5 років, 7-8 років та 10-11 років спочатку дали прослухати оповідання, записане на плівці, герої якого переживали одночасно і щастя, і печаль, а також і гнів, і любов. Потім для оцінки отриманих результатів було розроблене спеціально структуроване інтерв'ю. С. Дональдсон, Н. Вестерман в результаті дослідження встановили, що пізнання амбівалентності емоційних ставлень розвивається від повного заперечення амбівалентності до визнання її існування в часовій послідовності, потім з'являється розуміння в тому ж самому часі, але неадекватно. Змінюється орієнтація при визначенні причин емоцій з зовнішньої на внутрішню як необхідної складової для розвитку здатності осмислення амбівалентності емоцій.

С. Хартер [5] вивчала розвиток цієї здатності як процес розуміння лише одночасного існування двох протилежних емоцій, виходячи з таких її складових, як "валентність", тобто якість емоцій: позитивну чи негативну і "об'єкт" – це те, на що спрямована емоція. Дітям показували по дві фотографії, на яких зафіксовані різні за валентністю емоції. Потім вони описували, як ці емоції можуть переживатися щодо різних об'єктів. Варіації уможлилювали вивчення можливостей інтеграції емоції з об'єктами.

С. Хартер встановила у дітей *чотири рівні* розвитку розуміння амбівалентності емоцій. Вона розглядає отримані результати як осмислення дитиною амбівалентності емоційних ставлень, тобто дитячу когнітивну конструкцію емоцій. На думку автора, пізнання здійснює контроль над певними проявами поведінки, тому кожний його рівень має власні можливості здійснювати цей контроль. Спочатку дитина вчиться контролювати власні сенсомоторні дії, потім – образні й абстрактні. Авторка використала ці теоретичні засади для аналізу послідовності розвитку в дітей розуміння амбівалентності емоцій. *На нульовому рівні* (середній вік – 5,2 років) дитина не може інтерпретувати дві емоції, тому заперечує їх одночасну появу або розташовує їх послідовно в часі. Наприклад: “Я був щасливий тому, що дивився телевізор, а потім засмучений тому, що пішов спати”. Дитина має одиничні уявлення окремих емоцій, кожна з яких зв’язана лише зі своїм об’єктом, протилежні емоції трактуються послідовно. Заперечення одночасного існування двох емоцій відбувається тому, що дитина не може інтегрувати два уявлення, які відносяться до двох різних емоцій. *На першому рівні* (середній вік – 7,3 років) дитина інтегрує диференційовані нею емоції одної валентності, які відносяться до одного й того ж об’єкта. Наприклад, “Я розсердився і засмутився, коли брат розкидав мої іграшки”. З’являються спільні уявлення для емоцій однакової валентності (одна – для позитивних емоцій, друга – для негативних), в межах яких дитина може контролювати лише один тип. Зокрема, дитина диференціює різні емоції подібної валентності (наприклад, радість і гордість), які можуть бути пов’язані з одним об’єктом одночасно. Дитина може інтегрувати емоції однакової валентності до одного й того ж об’єкта.

На другому рівні (середній вік – 8,7 років) дитина здатна віднести одночасно різні емоції одної валентності, які переживає до різних об’єктів (“Я розізлився тому, що вона взяла мою книгу, і засмутився, бо йде доць”). Відбувається диференціація всередині репрезентації об’єктів, з’являється можливість узгоджувати різні емоції з різними об’єктами. Розвивається здібність встановлювати взаємозв’язки змінних двох типів.

На третьому рівні (середній вік – 10,1 років) дитина може інтегрувати позитивні і негативні емоції, відносячи їх до різних об’єктів (“Я розсердився, коли мій брат штовхнув мене, але й щасливий, що батько дозволив мені штовхнути його у відповідь”). Утворюється єдина репрезентація для емоцій різної валентності, всередині якої виділяються два різновиди змінних (за валентністю – позитивна і негативна), при цьому позитивні емоції пов’язуються з

позитивним об'єктом, негативні – з негативним об'єктом. Дитина не здатна інтегрувати емоції обох різновидів до єдиного об'єкта.

На четвертому рівні (середній вік – 11,3 років) дитина здатна віднести емоції різної валентності до різних аспектів одного й того ж об'єкта (“Я був щасливий, що отримав подарунки, але розчарований, що це не те, що я хотів”). Виявлено, що досягнення цього рівня стосовно ситуації як об'єкта є більш легким і виникає раніше, ніж одночасне віднесення двох протилежних емоцій до однієї людини. Отже, проаналізоване нами дослідження з використанням феноменологічної методики дало нам можливість розглянути у дітей процес розвитку здатності розуміння амбівалентності емоцій. Узагальнення результатів розвитку здатності дітей щодо диференціації-інтеграції емоції дає нам підстави констатувати, що цей процес взаємопов'язаний з їх когнітивним розвитком. Інтеграція, перш за все, відбувається з емоціями однієї валентності, а з протилежними – пізніше і меншою мірою. С. Хартер, враховуючи вік дітей (4 – 12 років), не встановила абстрактного уявлення про існування амбівалентності емоцій.

С. Харіст [4] досліджував феноменологію розвитку особистісної амбівалентності у студентів юнацького віку. Він зазначає, що взаємовиключні сторони особистісної амбівалентності слід розуміти як ті, що “обидві мають недоліки” і , водночас, “обидві сторони сильні”. Повсякденна мова, згідно цього автора, дає ключі щодо визначення досвіду амбівалентності, а саме: “відчуваю себе розірваним”, “гірко – солоні думки”, “любов – ненависть” тощо. Всесвітня література, за С. Харістом, має багато прикладів феноменології амбівалентності особистості, зокрема, Гамлет переживає почуття любові і вірності до батька та сумніви щодо матері. Амбівалентність супроводжує вирішення важливих аспектів у людських стосунках; вона розкриває різні грані наших почуттів, думок і поведінки, що забезпечує їх більшу реалістичність.

Здатність розуміти і висловлювати свій досвід амбівалентності розвивається і цілеспрямовано підсилюється. Саме студенти юнацького віку можуть інформативно описати власний досвід особистісної амбівалентності: у цьому віці продовжується індивідуалізація, а також встановлюються дружні та інтимні стосунки, вони прагнуть до кар'єри і життєвого вибору. Ці респонденти мають різнобічний досвід амбівалентності, здатні його усвідомити та описати.

Мета цієї статті – встановити етапи розуміння феномена особистісної амбівалентності студентами юнацького віку через механізми диференціації-інтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Західні психологи (М. Кругман [6], М. Занна, М.Томпсон [8]) підкреслюють необхідність дослідження амбівалентності особистості шляхом стандартизованих опитувальників та відповідною процедурою оцінювання позитивного і негативного. Інші автори підкреслюють необхідність феноменологічного підходу до вивчення амбівалентності (С. Дональдсон, Н. Вестерман Н.Смелсер, С. Харіст, С. Хартер). Слід зазначити, що феноменологія – наукове дослідження особистісного досвіду людей. Феномен – явище, яке доступне для спостереження і певним чином пояснюється.

Основною проблемою феноменологічного аналізу є концентрація на тому, як сприймаються і переживаються об'єкти, події, ситуації людиною. Важливо не допускати феноменологічного центризму, тобто не розглядати лише власний досвід як істинний, досліджуючи певне психічне явище з респондентами [1, с.416]. Н. Смелсер [7] доречно зазначає, що опитувальники ділять людей на тих, які “за” чи “проти” кого-небудь або чого-небудь. І тому виникає спотворена соціально-психологічна дійсність лише “чорного” і “білого” кольорів. Ось чому саме інтерв'ю є релевантним дослідженню динаміки феномена амбівалентності особистості.

С. Харіст довів, аналізуючи феноменологічний досвід восьми студентів, що “динаміка феномена амбівалентності прямує до гармонії зі світом” [4, с.85]. Цей автор виділяє наступні етапи феномена амбівалентності особистості: збентеження, опанування, прийняття рішення. С. Харіст констатує ступені здатності усвідомлювати та узгоджувати інтенсивну амбівалентність особистості у психічно здорових людей. Але за межами цього дослідження залишилося вирішення проблеми існування збалансованої – незбалансованої амбівалентності. Саме таке розуміння динаміки феномена амбівалентності особистості, коли протилежності інтегруються по силі і валентності стосовно різних сторін об'єкта в цілісність як “систему систем”, дає його адекватне усвідомлення.

Ми запропонували взяти участь в інтерв'ю 5 студентам другого курсу Інституту іноземної філології (3 дівчини і 2 хлопці), які попередньо пройшли пілотажне дослідження і були здатні аналізувати власний досвід. Інтерв'ю проводилося з кожним студентом окремо по 40 хвилин, яке починалось з наступного питання: “Опишіть, будь ласка, події з вашого життя, в яких би ви переживали протилежні емоції, думки чи дії”.

Після того, як досвід амбівалентності був досліджений і описаний респондентом, перше питання знову повторювалося для

того, щоб активізувати опис додаткових випадків цього феномена. Записані інтерв'ю забезпечили нас феноменологічним матеріалом для інтерпретації. Авторка статті зробила помітки в усіх п'ятнадцяти інтерв'ю там, де мова йшла саме про амбівалентність. Для того, щоб інтерпретувати інтерв'ю, ми їх скоротили (видалили всі надмірності, повтори), залишаючи важливі моменти стосовно досвіду амбівалентності. Потім, слідуючи за логікою респондента, ми підсумували інтерв'ю за певною послідовністю. Поступово стали усвідомлюватися певні етапи феномена амбівалентності особистості.

Наступним кроком нашої роботи з інтерв'ю є бесіда з респондентами стосовно скорочених варіантів їх феноменологічного опису власної амбівалентності. Студенти підтвердили їх ідентичність, а потім стали пропонувати й обговорювати динаміку амбівалентності за певними узагальненнями, зокрема спокій, збентеження, вивчення ситуації, рішення питання. Ці назви стали основою для розуміння індивідуальних інтерв'ю, етапів усвідомлення студентами феномена особистісної амбівалентності. Діалог у нашому феноменологічному інтерв'ю між автором цього дослідження і респондентами забезпечив більш реалістичне розуміння їх здатності аналізувати та узагальнювати досвід власної амбівалентності.

Аналіз отриманих даних. П'ятнадцять інтерв'ю – описи власної амбівалентності п'яти респондентів – мають певні особливості. У перших інтерв'ю студенти були зосереджені на емоційно інтенсивному і конфліктному досвіді амбівалентності. І лише після цих описів, вони почали розкривати досвід амбівалентності в більш спокійних ситуаціях. Пояснити виявлену особливість можна тим, що драматичні ситуації мають тенденцію до швидкого відреагування, що певною мірою знімає напругу в людини.

Саме висока амбівалентність супроводжується інтенсивним переживанням, тому респонденти описують її в першу чергу. Низька амбівалентність є фоном в розумінні досвіду феномена цієї властивості особистості. У неї збалансовані протилежності: згідно актуальної валентності людина живе в теперішньому часі, не забуваючи і враховуючи латентну протилежну валентність, яка не знищується. Наприклад, анорексик має узгоджені протилежності амбівалентності особистості і тому він “тут і тепер” – позитивний, контролюючи власне харчування та деструктивні впливи, водночас, не забуває про власне негативне (латентне) бажання вирішити важкі життєві ситуації відмовою від харчування. Отже, проведена дослідницька робота дає нам підстави в описах досвіду феномена амбівалентності студентами юнацького віку визначити наступні

етапи цієї здатності: фон-спокій, дезорієнтація, вивчення ситуації та власних можливостей, вирішення-вибір і зміни.

Фон-спокій розуміється студентами як життя без травмуючих ситуацій, яке не задає клопоту людині. Цей етап називають респонденти “повітрям, без якого неможливо щасливо жити”, “спокій, без якого не можна природно жити”. Амбівалентність розкривається без сильних емоцій, думок, в гармонії з поведінкою. Пояснити це можна тим, що протилежності на низькому рівні особистісної амбівалентності збалансовані: одна валентність в актуальній фазі, а інша – в латентній. Вони не суперечать і не створюють напругу.

Дезорієнтація – порушення узгодженості, певної рівноваги амбівалентних протилежностей до одного й того ж об’єкта. Позитивне і негативне змішуються в одну “велику хмару над головою”, тобто як “несподіване, небажане”, або ж “щось не так зі мною” і “не так зі світом”, “тілесне відчуття неспокою, що оточує з усіх сторін”, “ти пійманий і нічого не можна зробити”, “двері зачинилися, я – безсилна”, “це все вибило мене з колії...”. Переживання злості, суму та щастя як “одне ціле, як втрата раю”, коли “весь світ зупинився і ти один”. Руйнування спокою, балансу усвідомлюється як розкол на попереднє (оцінка його завжди позитивна) і теперішнє (негативне і не зовсім доречне).

Широкий діапазон наведених нами феноменологічних прикладів з інтерв’ю характеризує драматичний етап переживання студентами юнацького віку порушення рівноваги як змішання позитивного і негативного, що супроводжується побоюванням, занепокоєнням, роздратуванням. На цьому етапі обов’язково відбувається втрата попередньої узгодженості амбівалентності, коли людина нічого не може реально змінити. Невпевненість в тому, що вона думає, відчуває, діє (“думки лізуть в мою голову і на що це схоже?”). Збентеження обумовлюється несумісними думками, емоціями і невпевненістю у правильному виборі дій: “Я могла кричати, а потім сміятися, через секунду сумувати”. Отже, розуміння цього етапу переживання особистісної амбівалентності характеризується нестійкістю, збентеженням оточуючим світом і собою.

Третій етап прояву динаміки особистісної амбівалентності – **дослідження ситуації та власних можливостей** – шлях опанування несприятливими думками, емоціями, діями. Це етап нової особистісної орієнтації, а саме: як рухатися вперед і знайти допомогу від змішання амбівалентних сторін. Збентеження, безсилля – з одного боку, з другого – пошуки можливостей не лише усвідомити ситуацію, а й почати вірити в ефективність власних змін. Важливо

на цьому етапі усвідомити *вагання* як спробу організувати й осмислити інтенсивну амбівалентність, а потім її вирішити. Вагання з'являється як рух від глобального змішаного амбівалентного переживання до більш конкретного і зрозумілого їх усвідомлення і диференціації.

Наступним проявом цього етапу особистісної амбівалентності є *оцінка* двох взаємовиключних проявів до одного об'єкта, визначення їх *особистісної цінності*. Це певна боротьба “за і проти”. Прагнення оцінити конкуруючі протилежності до одного об'єкта скорочує дезорієнтацію. Наступна цитата з інтерв'ю пояснює це так: “Якщо я з'ясовую те, що для мене є правильним і неправильним, то я буду знати, що потім робити”. Отже, оцінка дає підстави особистості зорієнтуватися, набути більшої осмисленості амбівалентності в новій ситуації, що може стати початком переходу від дослідження до вирішення проблеми.

Четвертим етапом здатності усвідомлювати особистісну амбівалентність є *вирішення-вибір і зміни* – інтеграція протилежностей, коли диференційовані суперечності оцінені й збалансовані на актуальну, більш привабливу сторону, і на латентну, менш привабливу сторону. Інакше кажучи, обидві протилежні сторони мають свої недоліки і обидві сторони сильні. Ось чому жодна з них не знищується, вони обидві приймаються особистістю у відповідності з їх власною цінністю. Такий вибір веде до нових змін, самовдосконалення. Не дивлячись на те, що одна сторона феномена амбівалентності переважає іншу, вони обидві поєднуються, як любов та біль: “Байдуже все те, за що я злилась на хлопця ... добре не було, але я все ще любила його. Ми залишились разом”. У цьому випадку любов переважає як особистісна цінність і стає актуальною стороною, біль – латентною стороною, яка не зникає, але не заважає любові дівчини до хлопця. Як більш цінне почуття любові не знищує гнів, дівчина пам'ятає його. Слід зазначити, що відбулася інтеграція амбівалентності: гнів став латентним і тому індиферентно-негативним, дівчина толерантно усвідомлює і любов, і гнів як власне узгоджене рішення, яке обумовлює позитивні зміни.

Прийняття рішення характеризується звільненням від конфлікту, напруги, оскільки протиставлення протилежностей майже на одному рівні змінилося і стало в іншому, більш спокійному збалансованому вимірі. Вирішення життєвої ситуації є проявом інтеграції особистісної амбівалентності – це новий вибір, якого не існувало у людини. Наявність вибору і свободи асоціюються зі зміною і ефективністю особистості.

Слід зауважити, що феноменологічне дослідження здатності аналізувати досвід власної амбівалентності студентами не доводить, що обов'язково у всіх респондентів автоматично настає етап вирішення. Особистісна амбівалентність стійка не тільки тоді, коли рівень незгоди високий, але й тоді, коли повідомлення про згоду може бути передчасне, поспішне. Наприклад, студенти намагаються вдосконалювати стиль життя, особистісну поведінку (переїдання, паління, алкоголь, дієти, гарно вчитися і тощо). На наше запитання про те, хто з них намагався себе вдосконалювати, більшість студентів підняла руки. Наступне питання було про те, скільки з них це зробили невдало. І знову більшість студентів підняла руки. Можливо тривале застрявання у студентів на окремих етапах, зокрема, на етапі дезорієнтації, коли розвивається безпорадність чи заклопотаність; на етапі дослідження, коли особа фіксується на дослідженні “що таке добре і що таке погано”, не переходячи до вирішення проблеми.

Висновки. Феноменологічне розуміння досвіду особистісної амбівалентності розширює психологічні знання про динаміку цього психічного утворення. Нами встановлено наступні чотири етапи усвідомлення феномена амбівалентності у студентів юнацького віку: фон-спокій, дезорієнтація, дослідження ситуації і власних можливостей та вирішення-вибір і зміни. Усвідомлення динаміки розуміння особистісної амбівалентності сприяє збільшенню толерантності на етапі дезорієнтації, впевненості у собі на етапах дослідження та вирішення проблеми на засадах загальнолюдських цінностей. Знання етапів диференціації та інтеграції протилежностей особистісної амбівалентності у процесі розвитку її розуміння студентами юнацького віку підсилює їх здатність збалансовувати це особистісне утворення в гармонійному напрямі позитивних змін.

Встановлена динаміка феноменологічного розвитку розуміння особистісної амбівалентності як первинно збалансованого феномена (етап фону-спокою), потім незбалансованого феномена (етап дезорієнтації, етап дослідження) і вторинно збалансованого феномена (етап вирішення), що є дуже важливими для психології як в теоретичному, такі практичному вимірі.

Список використаних джерел

1. Большой толковый психологический словарь: в 2т. /[сост. Ребер А.]. – М.: ООО Изд-во АСТ; Вече, 2003. – Т.2. (П-Я). – 560 с.
2. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція:[навч. посібн.]/ Тетяна Миколаївна Зелінська.– К.: Каравела, 2010. – 256 с.

3. Donaldson S., Westerman N. Development of children's understanding of ambivalence and casual theories of emotions // *Developmental Psychology*. – 1986. – Vol. 26. – № 5. – P. 635-662.
4. Harrist S. A phenomenological investigation of the experience of ambivalence. *Journal of Phenomenological Psychology*. – 2006. – №37 (1).– P.85-114.
5. Harter S. Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and self // *Social Cognition*. – 1986. – Vol. 4. – P.119-151.
6. Krugman M. A sociometric study of ambivalence in decision-making: Doctor of Philosophy in Psychology dissertation.–The University of Connecticut, 1986.–130 p.
7. Smelser, N. J. The rational and the ambivalent in the social sciences: Presidential address. *American Sociological Review*. – 1998. – P. 1-16.
8. Thompson M., Zanna M. The conflicted individual: personality-based and domain-specific antecedents of ambivalent social attitudes // *Journal of Personality*. – 1995. – Vol.63. – №2. – P.259-288.

The stages of understanding of personal ambivalence development among students of the adolescent age have been researched in a phenomenological way: calm-background, disorientation, research and solution.

Keywords: ambivalence, phenomenon, phenomenological interview, dynamics of ambivalence, calm-background, disorientation, the research of situation and own possibilities, solution-choice and changes.

Отримано: 23.02.2012 р.

УДК 159.923.5

А.А.Иванченко

ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Стаття присвячена теоретичному узагальненню вітчизняних досліджень креативності як наукового поняття й психічного явища. Проведено порівняльний аналіз понять “*креативність*” і “*творчість*”, а також термінів, що позначають ці поняття. Обґрунтовано положення про *креативність* як динамічну життєтворчу спрямованість особистості. Стверджується, що розкриття *креативності* супроводжується пози-

тивним емоціопідживленням, позитивогенністю настрою, мінімумом біоенергозатрат та одночасно виступає профілактикою дестабілізуючих психосоматичних проявів людини.

Ключові слова: творчість, креативність, динамічний, життєтворча спрямованість, креатив-еталон, особистість.

Стаття посвячена теоретическому обобщению отечественных исследований креативности как научного понятия и психического явления. Проведен сравнительный анализ понятий “*креативность*” и “*творчество*”, а также терминов, обозначающих данные понятия. Обосновано положение о *креативности* как динамической жизне-созидающей направленности личности. Утверждается, что раскрытие *креативности* сопровождается положительной эмоцио-подпиткой, позитивогенностью настроения, минимумом биоенергозатрат и одновременно выступает профилактикой дестабилизирующих психосоматических проявлений.

Ключевые слова: творчество, креативность, динамический, жизне-созидающая направленность, креатив-эталон, личность.

Актуальность и постановка проблемы. Требования времени заставляют исследователей искать всё более эффективные способы подключения заложенных в человеке резервов, к которым относится и креативность как природный ресурс человеческого естества. С нашей точки зрения, раскрытие креативности (наряду с развитием творчества и одаренности) а priori характеризуется позитивогенностью, а проявляющаяся креативность обеспечивает профилактический эффект от возможных дестабилизирующих психосоматических проявлений человека, одновременно предоставляя положительную эмоциоподпитку. В этом случае человек осуществляет свои биоэнергофизиологические затраты естественным путем (соответственно, без видимых напряжений и усилий).

Объект исследования: креативность как научное понятие и психическое явление, рассмотренная в сравнении с феноменом творчества. **Предмет исследования:** продуктивные проявления креативности в структуре жизненной самоорганизации личности. **Цель исследования** – проанализировать эволюцию научных позиций, представленных в украинских/российских исследованиях, в рамках которых рассматривалась креативность и творчество; осуществить теоретическое обобщение их результатов; провести теоретико-сравнительный анализ понятий “креативность” и “творчество”, а также терминов, обозначающих данные понятия. **Методы:** теоретический анализ, методологическая рефлексия, сравнение, дедукция, обобщение, систематизация.

Изложение основного материала исследования. Творчество как проявление человеческой психики исследуется в зарубежной и

отечественной психологии уже не один десяток лет. Соответственно, давно существует словесное наименование, то есть “творчество”, и его семантическое определение, предоставленное в толковых словарях и в словарях перевода разных языков. Практически так же дело обстоит и с феноменом одаренности: “gifted (англ.) = одаренный (рус.)”, “giftedness (англ.) = одаренность (рус.)”. В то же время неологизм “креативность”, являясь простой транслитерацией английского слова *creativity*, появился в русско-/украиноязычных публикациях лишь 2-3 десятилетия назад. Это привело к произвольному терминологическому чередованию слов “творчество” и “креативность”, несмотря на то, что изучаются различные параметры лишь одного из этих феноменов, то есть творчества. Поэтому, в трудах целого ряда отечественных психологов пред-/постперестроечного периода оба термина – *креативность* и *творчество* – используются попеременно, причем как равнозначные синонимы (Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Вишнякова, В.Н. Дружинин, Н.В. Козленко, Я.А. Пономарев, Н.В. Пушкин, Н.Ю. Хрящева и др.). Сам факт такой понятийной тавтологии по-прежнему продолжает оставаться практически незамеченным. Лишь в отдельных отечественных исследованиях отмечается, причем вскользь, что понятие “креативность” рассматривается как синоним понятий “творчество=творческость”, однако указание на эту понятийную синонимичность не удерживает этих же авторов от терминологического “жонглирования” даже в пределах одной и той же фразы [2; 4]. В силу этого (и во избежание двусмысленности) по ходу проведения обобщающего анализа работ, представленных в отечественных изданиях, нами будет использован термин *творчество*, поскольку именно этот феномен и выступает в них предметом исследования. А к применению термина *креативность* мы будем прибегать при рассмотрении сущности и проявлений феномена, близкого к тому, который лежит в основе концепции нашего исследования.

Общеизвестно, что в разработку вопросов, связанных с *творчеством* (а также, одаренности и основ развивающего обучения), внесли свой весомый вклад многие российские и украинские ученые (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, Г.С.Костюк, Я.А.Пonomарев, В.Н.Дружинин, Д.Б.Богоявленская, Л.Б.Ермолаева-Томина, С.Д.Максименко, В.А.Моляко, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, А.М.Матюшкин, В.С.Юркевич, В.В.Давыдов, А.К.Дусавицкий, С.О.Сысоева, М.И.Лисина, И.В.Ершова-Бабенко, А.В.Морозов, О.В.Губенко, Е.Л.Яковлева, Е.П.Ильин, А.Н.Лук и многие другие). В круг их

исследовательских интересов входил широчайший спектр важных вопросов, напрямую или косвенно касающихся данной проблематики: терминологическое определение феномена *творчества*, его связь с интеллектом и эмоциональной поддержкой, влияние социо-окружения на развитие творческого процесса, зависимость выявления способности к *творчеству* от уровня профессионализма, корреляция уровня творческого развития с психологическими и перцептивными особенностями человека, а также многое другое. Некоторые исследователи отмечали роль рефлексии, единство актов интуитивного и рефлексивного в ходе протекания творческого процесса (Я.А.Пономарев, И.Н.Семёнов, О.К.Тихомиров, С.Ю.Степанов, Е.А.Науменко). Другие исходили из того, что *творчество* (именуемое и как “творческий”) прежде всего проявляется при реализации личностной, причем, эмоционально выражаемой индивидуальности, которая одновременно подлежит обязательному принятию и поддержке со стороны партнера – родителя, учителя, руководителя; при этом утверждалось, что творчество всегда раскрывается в субъект-субъектном взаимодействии, а чувственный опыт и эмоции выступают в качестве рычага регуляции межличностных взаимоотношений (Е.Л.Яковлева и др.). Творческая активность связывалась с поисковым характером деятельности личности и ее способностью к экспериментированию, с наличием воображения и фантазии (Я.А.Пономарев, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов). Одновременно констатировалось, что человек эмоционально позитивен и получает удовольствие не столько от лицезрения плодов своей деятельности, сколько от самого процесса творения. Данный вывод, кстати, подтвержден и недавними исследованиями [6].

В ходе дальнейшего изучения вопроса творческой активности личности учеными анализировались различные параметры *творчества* и влияющие на него факторы, среди которых следует выделить наиболее значимые: а) важность наличия модели для подражания, то есть человека-образца, который стимулирует личность к дальнейшему продвижению и вселяет в нее внутреннюю уверенность в себе (В.Н.Дружинин); б) нерегламентирующие, а, тем самым, обогащающие условия микросреды (В.Н.Дружинин); в) способность личности к проявлению нешаблонности в активности (несмотря на социально навязываемый ей стиль деятельности), что подчеркивает такую ее характеристику как личностное самопринятие и смелость в отстаивании собственных идей (Л.Б.Ермолаева-Томина); г) проблемная ситуация, фигурирующая как катализатор акта *творчества*; изучалась содержательная сторона

творческого процесса, осуществляемого в ходе предметно-действенного преобразования и созидания нового (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, О.К.Тихомиров и др.).

С появлением же транслитеративного неологизма *креативность*, за последнее десятилетие постепенно наметилась тенденция более частого употребления этого термина (ставшего повсеместно популярным) вместо традиционно ранее использованного термина *творчество*. Но научная суть изучаемого явления не изменилась, поскольку по-прежнему продолжал исследоваться феномен творчества. Кстати, неологизм-транслитерат *креативность* замещает не только сам термин *творчество* в его полномерном семантическом обозначении, но и относящиеся к понятию творчества нео-словоформирования и нео-словосочетания “творчешкость, дивергентное мышление, творческие способности” и другие, с помощью которых обозначается либо психическая сущность феномена творчества, либо влияющие на него факторы, либо другие переменные творческого акта.

Свидетельством тому служат психологические исследования последних двух десятилетий. В них изучался творческий процесс и оптимальность его протекания, формы творческого мышления и подключение адаптационного механизма человека, творческая личность и ее психические свойства, зависимость развития творчества от наличия способствующей среды, влияние на творчество возможности взаимообмена идеями, взаимосвязь творчества с эмоциональностью представителей творческих профессий (художников, музыкантов), познавательно-творческий акт, гендерные различия в ходе творческого развития, а также такие предпосылки для выхода личности в творчество или в творческую лингво-коммуникацию как мотивационно-волевые факторы творческого акта, ценностные характеристики личности, типологические особенности, лидерские качества творца, подключение механизма самоосознания, пути самоопределения творческой личности, этапы рефлексивной самодиагностики, условия творческой рече-деятельности и многое другое (Т.А.Барышева, А.Н.Бобров, М.В.Богомолова, Н.І.Булка, Е.А.Валуева, А.Н.Воронин, Н.С.Гилева, Т.П.Гусева, Е.В.Каганкевич, О.Н.Капиренкова, Г.В.Ковалева, М.В.Куприна, В.Ф.Луговая, И.В.Львова, Н.М.Макаренко, Л.Я.Малимон, Е.А.Науменко, Л.Г.Пузеп, И.В.Розина, И.Г.Трифоновна, А.В.Челнокова, Н.В.Шелепанова, Е.Е.Щербакова, Е.П.Шульга, Н.Т.Юрьева, С.Р.Яголковский и др.). Если раньше имело место упомянутое выше взаимозамещение

терминов, то в этих работах феномен творчества получил уже преимущественное терминологическое именование как “креативность”, который рассматривался данными авторами в разных плоскостях и интерпретировался с разных точек зрения, а именно: 1) как многоуровневое психическое образование, в состав которого входят компоненты мотивации, эмоций, различные способности и качества личности; 2) как предрасположенность к творчеству согласно индивидуально-типологическим характеристикам личности; 3) как личностная характеристика или свойство; 4) в зависимости от наличия у человека интуиции, выдумки, инсайта, способности к предвидению, а также в соответствии с богатством полученных им ранее знаний, важных для реализации творческого акта; 5) как способность к жизнесамоопределению, которая зависит от наличия/отсутствия творческого процесса и обуславливается уровнем его развития; 6) с позиции наличия лидерских качеств, инициативности, познавательной смелости, настойчивости, упорства, работоспособности, нацеленности на самоорганизацию, которые являются проявлениями в характерологической сфере; 7) с позиции сходства/различия индивидуально-типологических особенностей в рамках диады “ученик-учитель”; 8) в зависимости от интра-/экстраверсии, типа нервной системы, когнитивного стиля мышления личности; 9) согласно индексу примененных в творческом акте ассоциаций, а именно, по параметру продуктивности, оригинальности, уникальности творческих продуктов; 10) с позиции возможности подключения адаптационного механизма и режима его функционирования в ходе творчества; 11) с точки зрения взаимосвязи творчества и интеллекта, которые раскрываются в ходе совместной деятельности, и многое другое.

В большинстве работ исследовался дошкольный и школьный возраст с целью изучения всех граней творческой природы ребенка, поскольку детский возраст является очень благоприятным для стимуляции самороста. В последних исследованиях *творчество* анализировалось на разных уровнях проявления творческой активности – когнитивном, поведенческом, межличностном, социальном, нейрофизиологическом (Л.М.Азариянц, Н.С.Гилева, О.М.Грек, Т.В.Демидова, И.В.Зеленкова, О.Н.Капиренкова, М.В.Клементьева, Ю.В.Курята, В.Ф.Луговая, И.В.Львова, А.А.Попель, Л.Г.Пузеп, М.Г.Старченко, Н.А.Тюрьмина и др.). Было установлено, что развёртывание творческого процесса способствует улучшению общего самочувствия, активизации адаптационных резервов школьников, более отчетливому проектированию стратегии жизненного самоопределения, позитивации

микроклимата под воздействием творческого лидера, эффективной социализации учащихся в коллективе, развитию мышления и воображения, ауторефлексии эмоций, стимуляции образно-художественной активности школьников и многое другое. Ценным представляется изучение наличия у педагога чувствительности, то есть способности к распознаванию и раскрытию творчества у учащихся, которое, как установлено, прямо пропорционально уровню самоактуализации самого учителя и его ориентации на всестороннее содействие учащимся в процессе их жизнесамоопределения [3; 9]. При изучении феномена *творчества* (всё так же часто именуемого как *креативность*) научный анализ проводился не только с различных исследовательских позиций, но и использовались разные подходы, поэтому высказывались разноречивые мнения, приводящие к несогласованности в суждениях авторов. Кстати, в одних из отечественных психологических разработках авторы связывают *креативность* с мышлением, рассматривая ее как высший уровень интеллекта и изучая по показателям эффективности интеллектуального акта, а другие просто приравнивают ее к тому же творчеству или даже к одаренности (Н.С.Гилева, С.С.Савенышева, Е.Л.Солдатова и др.).

В целом же, *творчество* рассматривалось с двух основных точек зрения: 1) как особенность или способность интеллекта (Д.Б.Богоявленская, В.Н.Дружинин, М.С.Каган, Н.С.Лейтес, Е.Е.Туник), 2) как преобразующая потребность или свойство личности (А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, Н.В.Хазратова, Е.Л.Яковлева).

В русле подхода терминологической равнозначности *творчество=креативность* рассматривались также *социальная, коммуникативная и педагогическая креативность*, понимаемая как способность к творчеству и творческому взаимодействию. Она изучалась по параметрам мыслительного акта, согласно шкале мотивационных ценностей, по уровню творчества в общении и педагогической деятельности (Р.В.Белоусова, Н.А.Маневич, А.А.Попель, Е.Ю.Чичук, Е.Е.Щербакова). Предмет же *эмоциональной креативности* частично рассматривался в ракурсе нашей концепции *креативности*, так как исследовались возможности “формирования навыков совладающего поведения в стрессовых условиях” путем эффективного “влияния на эмоциональную сферу личности” [7, с. 115]. Кстати, выборка испытуемых состояла из студенческого контингента (включая первокурсников), то есть был взят тот возрастной срез, который является базовым и в нашем исследовании. Авторы ставили перед собой задачу изучить динамику трансформации негативных жизненных эмоциопе-

реживаний в более позитивные с целью поддержания их в сложных жизненных ситуациях (в данном исследовании – в условиях предэкзаменационного перенапряжения) и изучения возможности создания оптимистичного внутреннего фона и усиления уверенности в собственные силы. Ценно то, что *эмоциональная креативность* была выявлена у большинства испытуемых. Данные результаты подтверждают наше мнение, что студенчество, в частности, первокурсничество, является тем возрастным периодом, в который раскрытие *креативности* как динамической жизнеспособной направленности, способствующей приобретению нового улучшенного качества жизни, осуществляется наиболее осознанным и эффективным образом.

В последние годы исследователи столкнулись с новой проблематикой – изучение инновационного потенциала личности, получившего название *инноватика*. Развитие инновационного потенциала осуществляется по мере становления личности как субъекта собственной жизни в ходе ее самореализации и инновационного взаимодействия с изменяющимся миром, причём именно студенческий период считается наиболее пригодным для эффективного личностного развития (Ю.А.Власенко, С.Вовканич и др.). Установлено, что полноценное раскрытие инновационного потенциала невозможно без формирования основ инновационной культуры, которая приобретается на протяжении всей жизни человека в ходе его социального взаимодействия и самоактуализации, начиная с этапа дошкольного образования и воспитания в семье (С.Вовканич и др.). Мы считаем, что, инновации представляют собой, по сути, преобразующее творчество и могут выступать одной из форм его проявления. Вполне естественно также, что стремление к инновационным преобразованиям в студенческом возрасте а priori выше, поскольку это тот возрастной этап, когда активно формируется Я-концепция молодого человека, очерчиваются его будущие перспективы и вырисовывается жизненная стратегия, по крайней мере, в ее приближенном к желаемому варианту.

В настоящее время в отечественной психологии наиболее актуальным является синтезирующий подход, при котором *творчество* (время от времени именуемое как *креативность*) понимается как интегральное свойство, включенное в общую структуру личности в ходе ее саморазвития, при этом, личность рассматривается целостно (Д.Б.Богоявленская, Л.А.Венгер, В.Н.Гнатко, В.Н.Дружинин, Л.Б.Ермолаева-Томина, В.Н.Козленко, В.А.Моляко, А.И.Савенков, Б.М.Теплов, В.С.Юркевич и

другие). Важно, что в данном подходе интеллектуальные, личностно-характерологические и социальные параметры выступают равноценно значимыми для личностного развития.

Следует обратить внимание на то, что некоторыми авторами было установлено отсутствие зависимости между раскрытием *творчества=креативности* и наличием у человека высоких интеллектуальных показателей (Д.Б.Богоявленская, Я.А.Пономарев и др.). Справедливо также и то, что креативной личности свойственно получить целостную картину изучаемого явления, что креатив способен осуществить своеобразное умственно-логическое “сканирование” исследуемого объекта, произвести его комплексно-синтезированный анализ и увидеть скрытое потенциальное ядро (Л.Б.Ермолаева-Томина и др.). Важными являются утверждения, что *креативность* зависит от определенных социоусловий, эффективно и максимально полно актуализируясь лишь в способствующем тому микроокружении, в котором имеется нерегламентированная свобода, присутствует образец творческого поведения и обеспечивается социоподкрепление; отмечается при этом, что в жизни встречаются интеллектуалы с низкой креативностью, но не наоборот, что подтверждает идею Э.Торренса об интеллектуальном пороге (В.Н.Дружинин).

Особого внимания заслуживает ряд исследований, в которых при рассмотрении *креативности* высказывались мысли, созвучные с некоторыми позициями выдвинутой нами концепции. Так, в работе Е.Ф.Коломиец принимается “подход, определяющий креативность как личностный ресурс”, однако, “исходя из понимания креативности как источника творчества” (здесь и далее подчеркнуто нами), автор рассматривает *креативность* не как динамическую перманентную жизнестроительную направленность всего естества человека, а как творческий процесс, и оценивает его эффективность согласно параметрам беглости, гибкости, оригинальности, ассоциативности, степени внутренней мотивации и т.д. [5, с. 10]. Е.Е.Щербакова определяет *креативность* как психическую и психосоциальную готовность личности к прогрессивным изменениям в совместной педагогической деятельности, но анализирует ее (как и многие из вышеуказанных авторов) по результатам показателей творческих способностей или психоэмоционального самочувствия [10]. Нельзя не согласиться и с тем, что в механизме саморазвития личности *креативность, как пусковой элемент*, действительно выступает мощным стимулятором личностного роста человека в коммуникативной и профессиональной сфере [8]. В исследовании Т.А.Барышевой

установлена прогрессирующая динамика развития *креативности* у взрослых как результат использования экспериментально-развивающей программы, предполагающей подключение рефлексивной самоорганизации и современных электронно-коммуникативных технологий [1]. Однако общеизвестно, что любое развивающее обучение дает положительный эффект. Кроме того, предложенная автором структурная модель креативности не учитывает такие ее базовые составляющие как духовность личности, ее ценностные ориентиры и межличностная аттракция. Не показано влияние креативности согласно шкале самооощущений человека как показатель биоэнергетической сбалансированности всего организма.

Следовательно, термин-неологизм *креативность* используется совершенно произвольно. Попеременно употребляется как транслитерат *креативность*, так и общепринятый термин *творчество*. В результате этого терминологическое переключение данных понятий не исчезает.

Итак, несмотря на внушительный объем проведенных исследований, нельзя констатировать, что в настоящее время существует единое общепринятое определение явления *креативности* и создана целостная концепция ее анализа. Причиной тому служит терминологическая несогласованность при обозначении одного и того же понятия, т.е. творчества, которое определяют двумя терминами – *творчество* и *креативность*. Остаются также невыясненными функциональные составляющие в структуре *креативности*, четко не определены все факторы, способствующие ее проявлению. В частности, из поля зрения исследователей упущено следующее: (а) зависимость приобретения личностью лучшего качества жизни от степени раскрытия ее креативного потенциала, что закономерным образом отражается как на ее психо-соматофизиологическом состоянии, так и в ходе учебно-профессионального самоопределения; (б) рассмотрение креативности в рамках самоорганизующейся вузовской образовательной системы психо-синергетического порядка; кстати, исследование данного вопроса в условиях школьного образования (на примере усвоения новой лингво-культурологической реалии) может представлять *перспективы* наших дальнейших исследований.

Согласно же выдвигаемой нами концепции, в рамках которой рассматриваются предпосылки, факторы и условия раскрытия *креативности*, мы исходим из следующих положений.

1. В структуре личности креативность представляет собой ее внутреннюю жизнестроительную направленность. Креативность как

жизнесозидающая направленность характеризует природную сущность человека – homo sapiens, присутствуя как присущее ему существо и данность. В ходе жизненной самоорганизации личности креативность выступает в качестве первой фазы в иерархии внеординарных проявлений человека “креативность – творчество – одаренность”. Креативность демонстрирует себя в любом возрастном периоде. Будучи позитивогенным психическим явлением, она благотворно влияет на гармоничное развитие психо-физиологической, эмоциональной, духовно-интеллектуальной и социальной сфер личности.

2. На полноценное раскрытие креативности как интегральной синергизирующей направленности личности влияют: уровень духовности; потребностно-мотивационные интенции; эмоциональная окраска деятельности; межличностная аттракция внутри психологической самоорганизующейся системы; атмосфера благоприятного внутригруппового синергизирующего взаимодействия в микросоциосреде; перманентная циркуляция межличностного стимулирующего психобиоэнергопотока, возникновение которого прямо пропорционально позитивогенности микросреды; структурированность и схематизация предъявляемой релевантной информации как способ формирования прочных, эмоционально подкрепленных мнемоследов в памяти. Перечисленные факторы являются ключевыми структурно-функциональными составляющими креативности и приведены в иерархии их значимости.

3. Креативность инициируется посредством внешнего воздействия на перцептивную сферу человека с помощью позитивно эмоциокрашенной, эвристичной информации. Одновременно актуализируются скрытые потребностно-мотивационные интенции: совпадение смысла эмоционально воспринятого с контекстом интенционально желаемого способствует возникновению широкого спектра позитивогенных эмоций. Социокружение (или микросреда, включая и его лидера) оказывает определяющее влияние на креативную самореализацию: при жестких социальных рамках и лимитирующих социо-стереотипах креативность личности сдерживается; в благодатной социосреде и при наличии креатива-эталона формируются необходимые для раскрытия креативности социо-предпосылки и характерологические свойства личности (целеустремленность, оптимизм, эмпатийность, нон-конформизм, толлерантность и т.д.).

4. Креативность как внутренняя интенциональная направленность личности имеет тенденцию к нарастанию. Поэтому она носит динамический характер и постепенно переходит в перманентный

стимулюючий процес. Позитивогенний ефект от проявлення креативності забезпечує людині психоемоціональну стабільність і сбалансованість, оптимізує функціонування організму на психосоматофізіологічному рівні. В результаті генерується позитивогенне стан, яке каталізує циркуляцію міжличностного біоенергопопільного потоку.

5. Креативність способна проявляться на любом из иерархических уровней человеческой активности. Возникнув в одной из социальных сфер жизнедеятельности личности (учеба, работа) креативность способна распространиться с адекватной эффективностью и на другие области межличностного взаимодействия человека (семья, друзья). Это сопровождается внесением корректив в жизненную перспективу и самоорганизацию личности: расширяется мировоззрение, пересматриваются жизненные принципы, совершенствуется поведенческая линия, модифицируется жизненная стратегия. Личность приобретает новое позитивогенное, энергезирующее качество жизни. А согласно нашему положению о циркуляции межличностного биоэнергопопільного потоку, это неизбежно приводит к новому этапу в развитии креативности и одновременному росту духовности.

6. Период студенчества является наиболее благоприятным для раскрытия креативности в силу того, что это период начала осознанного социального и жизненного взросления, самопознания и самодетерминации, определения духовных ориентиров и профессиональных перспектив, а в целом – это этап формирования отчетливой жизненной стратегии.

Выводы. Таким образом, если в отношении феномена *creativity* (которое в отечественной психологии получило преимущественное наименование *творчество*) существует относительное единство мнений среди зарубежных и отечественных психологов, то этого отнюдь нельзя сказать о явлении *креативности*, которое, кстати, и вовсе не имело и не имеет ни термина-аналога, ни понятийного описания и определения в английском языке. Неологизм “креативность” (простая транслитерация от *creativity*) появился в русско-/украиноязычных публикациях 20-30 лет назад. Сейчас термины *креативность* и *творчество* используются попеременно и тавтологически, как синонимы. Поэтому, ввиду наличия общепринятой лингвопары “*творчество* (рус.)=*creativity* (англ.)”, нами предлагается ввести “креативность=*creative life-orientation*”. Обе лингвопары в этом случае адекватно отражают их смысловое содержание, не допуская тавтологии. Данное размежевание

вытекает не только из психологической сущности понятий “творчество” и “креативность”, но и из положений нашей концепции *креативности*. Итак, на сегодняшний день в русско-/украиноязычной научной литературе не осуществлено требуемое разграничение самих понятий – *творчество* и *креативность*. Отсутствует, также, какое бы то ни было толкование того, как понимается феномен *креативности* и что подразумевается при использовании этого термина (что уже сделано в отношении феноменов *творчество* и *одаренность*). Соответственно, нет единого взгляда на природу *креативности*, не выяснена отражаемая ею психическая субстанция, не определена выражаемая ею сущность, не дан однозначный ответ на вопросы ее стимуляции, не приведена полная классификация факторов ее проявления и развития, не исследовано ее воздействие на построение поведенческой линии и на жизненную самоорганизацию личности в целом. Однако, такое семантическое и понятийно-терминологическое размежевание в понимании сущности явлений *креативности* и *творчества* следует осуществлять параллельно, анализируя, при этом, оба феномена человеческой психики в их иерархии, что мы и постарались представить в данной работе.

Список использованных источников

1. Барышева Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: Дисс. ...д-ра психол. наук: 19.00.13. – С.-Петербург, 2005. – 360 с.
2. Банзелюк Е.И. Диагностические показатели креативности и их динамика: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Москва, 2008. – 213 с.
3. Богданова М.К. Педагогічні засади формування особистісно зорієнтованого спілкування у майбутніх учителів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.
4. Демидова Т.В. Развитие креативности как устойчивого свойства личности в старшем школьном возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Армавир, 2003. – 170 с.
5. Коломиец Е.Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности: Автореф. ... дисс. канд. психол. наук: 19.00.01. – Санкт-Петербург, 2010. – 29 с.
6. Красило Т.А. Особенности отношения креативной личности к продуктам творческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 174 с.
7. Кузнецов М.А., Діомідова Н.Ю. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної

- креативності // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 35. – С. 110-133.
8. Розова Т.М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2007. – 289 с.
 9. Семенова И.А. Чувствительность к креативности младших школьников как педагогическая способность учителя: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2005. – 218 с.
 10. Щербакова Е.Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Нижний Новгород, 2000. – 221 с.

This paper is dedicated to the theoretical summarizing of native investigations relating to the creativity like a scientific concept and mental phenomenon. The comparative analysis of creativity and creative life-orientation notions as well as the terms they signify has been carried out. The thesis of creative life-orientation like a dynamic life-creating directing vector has been proved. It is testified that the creative life-orientation's disclosing is accompanied by a positive emotional injection, a genetically determined positiveness of mood, a minimum of bio-energetic expense that concurrently serves like a precaution against the destabilizing psychosomatic manifestations.

Keywords: creativity, creative life-orientation, dynamic, life-creating orientation, creative person-model, personality.

Отримано: 2.02.2012 р.

УДК 316.6

І.О.Іванчук

Етнолінгвістичні чинники формування картини світу в старшокласників

Стаття присвячена аналізу впливу етнолінгвістичних чинників на особливості картини світу в учнівської молоді. Змодельовано узагальнену картину світу представників учнівського віку. Проаналізовано основні компоненти картини світу – когнітивний, ціннісний, емоційно-оцінковий.

Ключові слова: картина світу, етнолінгвістичні чинники картини світу.

Стаття посвячена аналізу вплива етнолінгвістических факторів на особенности формирования картини мира у старшекласников. Проанализированы следующие компоненты картини мира – когнитивный, ценностный, эмоционально-оценочный.

Ключевые слова: картина мира, етнолінгвістические факторы картини мира.

Проблема. Аналізуючи картину світу як феномен масової свідомості, більшість дослідників акцентують свою увагу на етнічному забарвленні світосприйняття, ототожнюють її з колективною та етнічною ментальністю. Феномен єдності світоглядних настанов представників одного соціокультурного середовища пояснюється виходячи з понять світової та колективної психіки, “психофрактала”, “культурних матриць буття”, колективного несвідомого, етнічних пластів архетипів, картини традиційності та етнізації. В результаті актуальності набуває дослідження впливу етнолінгвістических чинників на особливості світосприйняття.

Ототожнення картини світу і етнічної ментальності знаходимо у В. Т. Куєвди [1, с. 31]. Схожі думки має В. А. Личковах, яка говорить про ментальність етносу чи епохи. Авторка розуміє менталітет як закладений в душах архетипний каркас, духовну парадигму культури певної епохи [2, с. 19, 49-50]. Г. М. Гогіберідзе стверджує, що світогляд людини складається під впливом етнокультури, картини світу етнічної групи [3]. У Л. І. Михайлової [4, с. 49-50, 219] та А. Б. Панькіна зустрічаються думки щодо етнічної картини світу [5, с. 49-50, 219]. Т. В. Кузнецова зазначає що культура пропонує когнітивну матрицю для розуміння світу, тобто картину світу [6, с. 45], а в розумінні С. Вознюк людина є національною екзистенцією [7, с. 6].

Говорячи про соціальну обумовленість картини світу залишається відкритим питання, чи дійсно різні етнолінгвістическі спільноти є носіями різних картин світу, які визначають їхню поведінку та життєву позицію. Беручи до уваги сучасну ситуацію в Україні, яка характеризується зростанням ідей регіоналізму, складною мовною ситуацією, зростанням напруженості між двома домінуючими етносами, що проживають на спільній території, викликає інтерес дослідження етнолінгвістических чинників, під впливом яких відбувається формування картини світу, аналіз регіональних відмінностей світосприйняття.

Метою даної статті є дослідження впливу етнолінгвістических чинників на особливості картини світу в старшокласників.

Методи дослідження. Було проаналізовано вплив наступних етнолінгвістических чинників на особливості картини світу в учнів:

етнічна ідентичність, лінгвістична ідентичність, мова навчання, регіон проживання. Для дослідження відібрані наступні характеристики або компоненти картини світу: 1) провідне емоційне забарвлення (*емоційно-оцінковий компонент*), що відображає особливості сприйняття особистістю оточуючого світу (утворення базової опозиції “позитивна-негативна” картина світу, амбівалентна картина світу). Емоційно-оцінковий компонент картини світу вивчався за допомогою аналізу типу емоційного забарвлення малюнка на тему “Картина світу, світ, яким я його уявляю”, якісного аналізу вектору категорій проективного твору на тему “Сучасний світ, світ, в якому я живу”; 2) особливості ціннісних орієнтацій картини світу (*ціннісний та поведінковий компоненти*). Вивчались провідні ціннісні орієнтації учнівської молоді (характер провідних ціннісних орієнтацій, а також орієнтацій, розміщених в межах опозиції “індивідуалізм-колективізм”). Для дослідження зазначеного компонента було обрано наступні методики: “етнічна афіліація” (Г. У. Солдатова); “культурно-ціннісний диференціал” (Г. У. Солдатова, І. М. Кузнецова, С. В. Рижова). З метою дослідження конативного (поведінкового) компонента картини світу було здійснено аналіз так званих “правил життя”, які виступають в ролі поведінкових настанов, та відображають ціннісні орієнтації учнівської молоді (методика Н. А. Нізовських). Учніам було запропоновано написати правила, якими вони користуються в житті, та вказати джерела, з яких вони ці правила отримали; 3) *Когнітивний компонент* (аналіз змісту основних категорій картини світу, якими оперують учні при описі оточуючого світу). З метою дослідження зазначеного компонента було використано методики: проективний малюнок на тему “Картина світу, світ, яким я його уявляю”; твір на тему “Сучасний світ, світ в якому я живу”.

Характеристика вибірки. Для дослідження було відібрано 549 осіб, які проживають у чотирьох регіонах України – м. Київ, м. Львів, м. Дніпропетровськ та м. Севастополь, та навчаються в школах з різними мовами навчання. В кожному з регіонів було відібрано по дві – три середні загальноосвітні школи з певною мовою навчання (українська, російська). Виключення становить м. Севастополь, де було відібрано лише школи з російською мовою навчання. В дослідженні взяло участь 308 осіб жіночої статі, що становить 56,1% від загальної вибірки, та 241 особа чоловічої статі, що становить 43,9% від вибірки. В кожному з регіонів було відібрано від 77 до 80 осіб з числа учнівської молоді. Вік осіб, які взяли участь в дослідженні становив від 14 до 17 років, що відповідає 9-11 класам шкільного навчання. 316 учнів, що становить 57,6% ,

навчаються в школах з російською мовою навчання, 233 особи, що становить 42,4%, навчаються в школах з українською мовою навчання.

Результати. Ціннісний компонент картини світу було досліджено за допомогою методики “культурно-ціннісний диференціал” (Г. У. Солдатова, І. М. Кузнецова, С. В. Рижова). Було виявлено групові та індивідуальні цінності в межах психологічної універсали “індивідуалізм-колективізм”, що відповідає ціннісному компоненту картини світу. Було використано метод порівняння середніх за допомогою парних критеріїв з використанням t-критерію Ст’юдента.

З’ясовано, що у учнів домінує тенденція “орієнтація на групу”, з вираженою категорією самостійності, яка представлена такими параметрами, як внутрішньогрупова підтримка ($p < 0,001$), традиційність ($p < 0,001$), невідокремлення групи ($p < 0,001$). Учні демонструють відкритість змінам, що проявляється відкритістю культури ($p < 0,001$), орієнтацією на перспективу ($p < 0,001$), схильністю до ризику ($p < 0,001$). Визначено що у старшокласників домінує спрямованість на взаємодію, поряд з високою мотивацією досягнень, яка представлена толерантністю ($p < 0,001$), емоційністю ($p < 0,001$), наданням переваги суперництву, порівняно з поступливістю ($p < 0,001$). Учні продемонстрували слабкий соціальний контроль, що представлений невідокремленням заборонним та регулюючим стандартам суспільства ($p < 0,001$), низькою значущістю авторитету ($p < 0,001$).

Було здійснено порівняння даних, методом порівняння середніх для незалежних вибірок, за допомогою апостеріорних критеріїв, з поправкою Bonferroni. В результаті ми з’ясували, що учні, які проживають в різних регіонах України, відрізняються таким чином:

- в учнів м. Севастополя “схильність до ризику” більша, ніж в учнів м. Львова ($p < 0,05$), “поступливість” більша, ніж в учнів м. Києва ($p < 0,05$);
- в учнів, які навчаються в м. Дніпропетровську, “агресивність” більша, ніж в учнів м. Севастополя ($p < 0,05$), м. Києва ($p < 0,05$); “руйнування традицій” більше, ніж в учнів м. Севастополя ($p < 0,05$); “недовіра до влади” більша ніж в учнів м. Києва ($p < 0,05$), м. Львова ($p < 0,05$);
- в учнів м. Львова “вірність традиціям” більша ніж в учнів м. Севастополя ($p < 0,05$), м. Дніпропетровська ($p < 0,05$), м. Києва ($p < 0,05$); “повага до влади” вища, ніж в учнів м. Дніпропетровська.

Результати дослідження показали, що існує різниця в цінностях серед етнічних росіян та етнічних українців. Учні з української етнічної групи більше орієнтовані на групу ($p < 0,05$), тоді як учні з етнічних росіян однаково орієнтовані на групу та самого себе. В той же час представники обох етнічних груп відкриті змінам та демонструють недовіру до влади та слабкий соціальний контроль.

Україномовні особи відрізняються від російськомовних більшим значенням наступних категорій: “дисциплінованість”, “вірність традиціям”, “обережність” ($p > 0,05$). В свою чергу, в російськомовних осіб категорія “свавілля” ($p > 0,05$) вища. В процесі аналізу також з’ясовано, що в учнів, які навчаються в школах з українською мовою навчання вища “замкнутість”, “руйнування традицій”, “обережність”, “недовіра до влади”, “сердечність” ($p < 0,05$).

Використання методики “етнічна афіліація” (Г. У. Солдатова) дозволило визначити ціннісні орієнтації розміщені в межах опозиції “індивідуалізм-колективізм”. З метою визначення, яка з тенденцій домінує у кожній з груп досліджуваних, було використано метод порівняння середніх за допомогою парних критеріїв, з використанням t -критерію Ст’юдента.

Доведено, що цінності індивідуалізму пов’язані з приналежністю до російської етнічної групи ($p < 0,05$), російською мовою спілкування ($p < 0,001$), проживанням в м. Севастополі ($p < 0,001$), навчанням в школах з російською мовою навчання м. Львова ($p < 0,01$). Цінності колективізму пов’язані, в свою чергу, з українською мовою спілкування ($p < 0,001$), навчанням в українській школі м. Львова ($p < 0,001$). Оскільки в м. Львові домінують школи з українською мовою навчання, можна сказати, що в зазначеному регіоні переважають цінності саме колективізму.

За допомогою методу контент аналізу творів та малюнків – було визначено основні категорії, якими оперують учні при описі оточуючого світу (когнітивний компонент картини світу), змодельовано узагальнений образ картини світу. З’ясовано, що в учнів домінує опис етичних, персонажних, наслідкових параметрів оточуючої дійсності. Картина світу представників учнівського віку є антропоцентричною (в той же час “образ іншого” має негативне емоційне забарвлення), технологічною, кордоцентричною (в центрі уваги морально-етичні проблеми), екоцентричною (домінування теми екологічних проблем, асоціація позитивних аспектів світу з природою). Виділено наступні центральні категорії, якими оперують учні при описі оточуючої дійсності: оточуючі, технічний прогрес,

морально-етичні характеристики, власна позиція (значущість цінності самостійність), екологічна проблема, політика (негативна оцінка та неповага до влади), соціальні характеристики (свобода, рівність, справедливість/несправедливість, хаос, нестабільність, можливості). В картині світу учнів присутні есхатологічні мотиви кінця світу, руйнування. Підтверджено теорію щодо наявності спільного ядра картини світу завдяки існуванню єдиних категорій, якими оперують учні при описі оточуючої дійсності.

На основі даних контент-аналізу змодельовано узагальнену картину світу учнів старших класів. Така картина світу представляється наступною. Загальне ставлення до сучасного світу в учнів є негативним. Оточуючі люди уявляються байдужими, корисними, егоїстичними, ними керують гроші, вони мають негативні моральні якості. Сучасні люди сприймаються як недостатньо культурні та виховані, деструктивні. В міжособистісних стосунках існує недостатність взаємоповаги, недовіра та агресія. В плані морально-етичних характеристик світ уявляється учням жорстоким, в ньому правлять гроші та відсутні моральні принципи, поширене зло, брехня, відсутні цінності, добро. Також поширена розбещеність та агресія, діє правило “виживає сильніший”. Учні дають негативну оцінку світу, протиставляючи його з бажаним та ідеальним станом. Учні говорять про те, що в світі складно жити, світ жахливий, поганий, в ньому недостатньо позитиву, проблеми. Серед позитивних оцінкових характеристик учні називають “гарний”, “чудовий”, “позитивний”, “радісний”, “красивий”, “яскравий”, тощо. Однією з важливих характеристик сучасного світу, на думку опитаних, є екологічна проблема, яка проявляється в забрудненнях, негативному впливі техніки, вичерпуванні ресурсів природи та байдужістю до неї. Учні говорять про високу ймовірність трагічних наслідків в результаті погіршення екологічної ситуації, для попередження яких необхідно активно піклуватись про природне середовище. Представники учнівської молоді демонструють негативне ставлення до політики. В категорії “політика”, учні найчастіше говорять про владу, яка майже 100% згадується в негативному контексті. Політичні сили (влада, уряд, президент, політики) уявляються як байдужі до народу, бездіяльні, прагнуть до наживи та переслідують власні вигоди, народ їм не довіряє. Світ уявляється небезпечним, хаотичним і нестабільним, несправедливим і ворожим людству. Позитивним є наявність різних можливостей, свобода та рівність. В більшості випадків майбутнє уявляється трагічним та негативним, існує невпевненість в майбутньому. В творах учнів присутні есхатологічні мотиви кінця

світу, знищення та руйнування. Частина учнів вірить в позитивне майбутнє за умови участі людини або просто виказує сподівання та надії. Цікавим є те, що лише 2,9% опитаних говорять про позитивне майбутнє. Описуючи економіку, старшокласники говорять про кризу, відсутність коштів, бідність, відсутність робочих місць, економічну злочинність. В той же час мова йде про те, що відбувається певний економічний розвиток. Говорячи про свої бажання щодо зміни оточуючого світу, учні, в першу чергу, висловлюють побажання, щоб зміни відбулись в людях. Також учні говорять про свої бажання щодо вирішення соціальних проблем, сприятливе природне середовище. Майже 10% одиниць категорії “бажана дійсність” – це мрії про перетворення світу на міфологічний, де присутні казкові та міфічні герої. На думку опитаних, роль людини в світі не є однозначною, та коливається від активної участі в створенні дійсності до необхідності прийняття реальності, пасивної ролі, деструктивної сили по відношенню до світу. В той же час, учні частіше говорять про людину як співтворця світу та орієнтовані на власні досягнення та активність. Особи юнацького віку говорять про поширеність в світі шкідливих звичок. Учні говорять про те, що світ змінився, але однозначно сказати, в яку сторону, складно. Більше аргументів на користь негативних змін. Сучасний світ є динамічним, постійно розвивається, його характеристиками є темп, прогрес, прагнення та новизна. В опозиційній парі “сталість-динаміка”, переважає динаміка як характеристика світу. Говорячи про зміни, учні порівнюють світ з абстрактним “минулим”, “колись”, “було”, що є проявом архетипних уявлень про золотий вік, “коли все було добре”. Говорячи про “Україну” та “країну”, учні здебільшого демонструють незадоволеність сучасним станом, який характеризується хаосом, занепадом, безвладдям, відсутністю порядку та складним станом. В опозиційній парі “народ/нація”, опитані частіше говорять про народ, який асоціюють з політикою, забуттям коріння/втратою ідентичності, низьким статусом спільноти, труднощами, тощо. Культура на думку учнів також знаходиться в стані стагнації, забуття.

Малюнки учнів на тему “Картина світу, світ яким я його уявляю” було класифіковано відповідно до провідної теми. Було здійснено порівняння частоти згадування кожної з тем за допомогою апостеріорних критеріїв, з поправкою Bonferroni. В результаті ми отримали такі дані:

- тема “екологічні проблеми” частіше зустрічається серед учнів м. Дніпропетровська, порівняно з учнями м. Львова ($p < 0,05$);

- зображення картини природи частіше зустрічається серед учнів м. Києва, порівняно з учнями м. Львова ($p < 0,05$);
- тема амбівалентності світу частіше зустрічається серед учнів м. Львова, порівняно з учнями м. Дніпропетровська ($p < 0,05$);
- тема “Україна” зустрічається лише в учнів м. Львова і жодного разу не зустрічається в учнів з інших регіонів;
- тема “влада грошей” частіше зустрічається серед учнів м. Севастополя та м. Києва, порівняно з учнями м. Дніпропетровська ($p < 0,05$);
- тема “знищення світу” частіше зустрічається серед учнів м. Львова та м. Севастополя, порівняно з учнями м. Києва ($p < 0,05$);
- в учнів, які навчаються в школах з українською мовою навчання частіше зустрічається зображення природи ($p < 0,05$);
- тема “знищення світу” частіше зустрічається серед осіб, які визначають себе росіянами ($p < 0,05$).

Дослідження конативного компонента картини світу показало, що в учнів домінують правила віднесені до категорії “мораль”, “досягнення/цілеспрямованість/сила волі”, “ставлення до життя”. Моральні правила учнів містять наступні ціннісні настанови: чесність, заборона красти, ствердження необхідності доброго ставлення до оточуючих, вміння вибачати, любов до оточуючих, заборона робити зло. Цінність “досягнення/цілеспрямованість/сила волі” підтверджується даними, отриманими в результаті використання методики “культурно-ціннісний диференціал”. Відповідно до отриманих даних, учні демонструють високу мотивацію досягнень та орієнтовані на самостійність. В своїх правилах учні говорять про необхідність мати мету, досягати чогось, мати силу духу, мрію, йти до кінця. В цінностях, об’єднаних категорією “ставлення до життя”, учні демонструють орієнтацію на оптимістичне та легке сприйняття життя.

З’ясовано, що у старшокласників також домінують наступні цінності: недовіра до оточуючих (цитовання прислів’я “довіряй, але перевіряй”), цінність навчання та освіти, повага/ввічливість, позитивне ставлення до батьків, орієнтація на допомогу, “бути особистістю/мати свою точку зору”, розсудливість, принцип взаємності (варіація прислів’я “стався до людей так, як хочеш щоб вони ставились до тебе”).

Було підтверджено гіпотезу щодо прецедентних текстів, що існують в свідомості представників одного соціокультурного середовища, та відображають єдність картини світу її носіїв.

Виділено два прислів'я, які відносяться до прецедентних текстів, та найчастіше зустрічаються як правила життя – “довіряй, але перевіряй”, “стався до інших так, як хочеш, щоб ставились до тебе”. Було проаналізовано джерела, з яких, за оцінками учнів, вони отримали свої правила життя. З метою оцінки частоти звернення до певного джерела учнів, було використано метод порівняння середніх для незалежних вибірок за допомогою апостеріорних критеріїв, з поправкою Bonferroni.

В результаті ми отримали дані, які свідчать, що учні, які навчаються в школах з українською мовою навчання частіше отримують правила життя від батьків ($p < 0,05$), школи ($p < 0,05$) та з Біблії ($p < 0,05$), порівняно з учнями, які навчаються в школах з російською мовою навчання. В той же час учні, які навчаються в школах з російською мовою навчання, демонструють більшу варіативність у джерелах, з яких отримують правила життя (категорія “інше”) ($p < 0,05$). Представники української етнічної групи частіше отримують правила життя від батьків ($p < 0,05$), порівняно з представниками з російської етнічної групи. Особи, які визначають українську мову рідною, частіше отримують правила життя від батьків ($p < 0,05$) та школи ($p < 0,05$), в свою чергу, особи, які визначають російську мову як рідну, частіше називають себе ($p < 0,05$) в якості джерела отримання правил життя.

Україномовні учні частіше отримують правила життя з Біблії ($p < 0,05$), тоді як російськомовні частіше отримують правила життя з літератури ($p < 0,05$).

Аналіз емоційно оцінкового компонента картини світу показав, що в учнів домінує негативне та невизначене ставлення до світу. В той же час існує цікава тенденція, що картина світу досліджена на основі аналізу творів є переважно негативною та антропоцентричною. Картина світу досліджена на основі аналізу малюнків є екоцентричною, з однаковою частотою зустрічається негативне та невизначене емоційне забарвлення світосприйняття.

Співвідношення одиниць аналізу (твір), які мають негативне, позитивне та нейтральне емоційне забарвлення в учнів шкіл з українською мовою навчання дорівнює 64,6% /15,4% /20%. В учнів шкіл з російською мовою навчання – 55,9% /19,35% /24,27%.

На основі аналізу творів ми отримали дані, які свідчать, що негативні аспекти світу в учнів найчастіше пов'язані з наступними категоріями: оточуючі, морально-етичні характеристики, екологія, політика, майбутнє, економіка, шкідливі звички, оцінкові судження, соціальні характеристики. Позитивні аспекти світу пов'язані з такими категоріями: власна позиція, соціальні

характеристики, роль особистості (людина як співтворець світу, орієнтація на досягнення/власну активність, прийняття дійсності).

На основі аналізу малюнків ми виявили, що на малюнках, які мають позитивне емоційне забарвлення учні малюють природу, зображення дому та зображення людей в контексті емоційно близьких стосунків (зображення родини з дитиною, що тримаються за руки, зображення закоханих пар). В малюнках, які мають амбівалентне емоційне забарвлення, негативним аспектам світу також частіше за все протиставляється природа (68%), людські стосунки, життя за містом. Це підтверджує теорію щодо екоцентричності та орієнтації на емоційно близькі стосунки представників юнацького віку. В якості негативних аспектів світу в амбівалентних малюнках зустрічаються зображення заводів, шкідливих звичок, помираючої природи та атрибутів смерті. Тобто, в опозицію позитивним аспектам світу, де домінують зображення природи, ставляться негативні аспекти природи – екологічна проблема, знищення природи.

Висновки. За результатами дослідження змодельовано узагальнену модель картини світу представників учнівського віку. Існування спільного ядра картини світу учнів з різних регіонів України підтверджується наявністю єдиних категорій, які використовуються при описі оточуючого світу, єдністю ціннісних орієнтацій. Оперування однаковими категоріями говорить про єдність структурних компонентів картини світу, її колективну природу. Воднораз доведена роль регіону проживання, етнічної та лінгвістичної належності, мови навчання на особливості світосприйняття.

Список використаних джерел

1. Куєвда В. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект. Монографія /В.Куєвда . – Донецьк: Український культурний центр, Донецьке відділення НТШ, 2007. – 264 с., 3 табл., 129 іл.
2. Личковах В. А. Світ людини в мистецтві: (світоглядно-антропологічні засади теорії естетичного виховання) /В.А.Личковах. – Чернігів, 2005. – 154 с.
3. Гогиберидзе Г. М. Диалог культур в системі літературного образования / Г.М.Гогиберидзе. – М.: Наука, 2003. – 183 с.
4. Михайлова Л. И. Народная художественная культура: детерминанты, тенденции, закономерности социодинамики / Л. И. Михайлова. – 3-е изд. – М.: Вузовская книга, 2006. – 264 с.

5. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности: Учеб. Пособие/ А. Б. Панькин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2006. – 280 с. – (Серия “Библиотека педагога-практика”)
6. Кузнецова Т. В. Психологія культури: (Психолог-філософ. аналіз): Курс лекцій. – К.: МАУП, 2006. – 152 с.: іл. – Бібліогр.: в кінці розд.
7. Вознюк С. Філософія як теоретична основа загальнолюдського та національного в структурі духовності особистості //Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: Збірник наукових праць. – Івано-Франківськ, 2002. – 176 с.

The article is dedicated to analysis of picture of view and the number of ethno-linguistic factors of worldview development in the youth age.

Keywords: picture of view, ethno-linguistic factors of worldview.

Отримано: 15.02.2012 р.

УДК 159.923.2:347.96(043.3)

Р.В.Каламаж

Процесуально-змістові аспекти Я-концепції особистості

У статті висвітлюється процесуальний аспект дослідження самосвідомості особистості, який, насамперед, передбачає вивчення психічних процесів, механізмів і закономірностей формування уявлень суб'єкта про себе. Аналізуються соціально-перцептивні механізми формування самосвідомості, а також механізми соціалізації особистості, в результаті дії яких формуються змістові компоненти та структура Я-концепції. Окрема увага приділяється дії означених механізмів у сфері професіоналізації майбутніх фахівців.

Ключові слова: самосвідомість, Я-концепція, інтеріоризація, ідентифікація, рефлексія, децентрація.

В статье рассматривается процессуальный аспект исследования самосознания личности, который, прежде всего, состоит в изучении психических процессов, механизмов и закономерностей формирования

представлений суб'єкта о себе. Аналізуються соціально-перцептивні механізми формування самосвідомості, а також механізми соціалізації особистості, в результаті діяльності яких формуються змістові компоненти і структура Я-концепції. Особливу увагу приділяється діяльності механізмів в сфері професіоналізації особистості.

Ключеві слова: самосвідомість, Я-концепція, ідентифікація, інтеріоризація, рефлексія, децентрація.

Виходячи з того, що концептуалізація “Я” може відбуватися в структурному чи процесуальному планах, на що вказували І.С.Кон, Л.Г.Терлецька та ін., а також зважаючи на підходи до виділення змістових аспектів самосвідомості (С.Т. Джанер’ян, В.І.Моросанова, Е.О.Аронова), ми виокремлюємо три аспекти дослідження Я-концепції: процесуальний (передбачає вивчення психічних процесів, механізмів та закономірностей формування уявлень суб’єкта про себе), структурно-функціональний (передбачає дослідження Я-концепції як цілісної системи, структурної організації якої визначає її системні функції), змістово-результативний (передбачає встановлення результату відображення в самосвідомості уявлень суб’єкта про себе).

Процесуально самосвідомість виступає у вигляді процесів, за допомогою яких людина пізнає (сприймає, усвідомлює) себе й ставиться (оцінює) до себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, у всіх формах взаємодії з іншими людьми [1]. У цьому аспекті Я-концепція – продукт самосвідомості.

Процесуальний бік Я-концепції, передбачає, відповідно, що особистість упорядковує свого життєвого шляху перебуває під впливом зовнішнього середовища, конкретних умов спілкування та взаємодії з людьми, завдяки чому “Я” наповнюється новим змістом і суб’єкт набуває нових властивостей і якостей. Завдяки такому підходу актуалізується питання про якість соціального середовища, яке оточує людину, про значення навчання і виховання як основних засобів, провідних сил розвитку особистісної та професійної Я-концепції.

Л.М.Мітіна зазначає, що “при всій відносності відмінностей між діючим і рефлексивним Я, на що неодноразово вказував І.С.Кон, завдання формування самосвідомості передбачає виділення й аналіз, перш за все, процесу самосвідомості, того, як людина приходить до того чи іншого уявлення про себе, які внутрішні дії при цьому здійснює, на що опирається [2]”. Ми поділяємо таку позицію, оскільки вирішення проблеми формування Я-концепції передбачає не тільки орієнтацію на її методологічну модель, яка задає орієнтири

щодо змісту, структури та критеріїв її сформованості як підсумкового продукту самосвідомості. Необхідно розуміти й враховувати систему психологічних механізмів, взаємодія яких забезпечує формування Я-концепції в єдності її системних принципів: диференціації, інтеграції, ієрархізації.

З точки зору психології особистості та соціальної психології основними механізмами формування Я-концепції як системи уявлень про себе є: *дзеркальне відображення* – інтерналізація думок та значимих оцінок інших (Мід, Кулі, Розенберг); *соціальне порівняння* – порівняння свого теперішнього зі своїм минулим, домагань з досягненнями, а також порівняння себе з іншими людьми (Фестінгер), *самопрезентація та самоверифікація* – побудова моделі презентації того чи іншого аспекту свого Я, антиципація можливих реакцій на дане пред'явлення з боку інших людей, порівняння антиципованої реакції з реальною, поточний моніторинг адекватності/неадекватності реакцій та коректування при необхідності (Сванн); *самоатрибуція* – формуючи уявлення про саму себе та причинність вчинюваних дій, людина покладається на інформацію з трьох основних джерел: аналіз внутрішніх імпульсів, спостереження за своєю поведінкою, аналіз обставин, за яких ця поведінка реалізується. Чим суперечливіші та невизначеніші внутрішні імпульси, тим більшою мірою людина покладається на свої вчинки та обставини (Бем та ін.) [7; 11; 13]. Крім соціально-перцептивних механізмів формування самосвідомості, виділяються також механізми соціалізації особистості: *інтеріоризація, ідентифікація, стереотипізація, рефлексія, децентрація* тощо. В результаті дії вказаних механізмів формуються змістові компоненти та структура Я-концепції. Я-концепція наповнюється різним змістом, оскільки знання про себе на основі певних принципів відбираються, диференціюються, зберігаються в пам'яті (мають різну доступність при їх актуалізації), а також упорядковуються, ієрархізуються та інтегруються з іншими психологічними компонентами внутрішнього світу.

При всій різноманітності зазначених вище механізмів можна виокремити спільну для них основу – наявність критеріїв оцінки самого себе. Критерії належать до тих стандартів та ознак, на які ми опираємося, вносячи судження та приймаючи рішення. Критерії належать до “суб’єктивного досвіду” на протигагу фактам та явищам, які є “об’єктивною реальністю”.

Народжуючись, людина не володіє якою-небудь системою критеріїв. Вона засвоює ці оцінки впродовж усього життя – ними можуть стати загальнокультурні, соціальні, індивідуальні ціннісні

уявлення, стандарти, стереотипи сприйняття, моральні принципи, правила поведінки тощо. Однак, поки система таких критеріїв не вбудована, увага автоматично скеровується на оцінки від інших людей і на порівнювання себе з іншими, й тим самим оточення відіграє фундаментальну роль у формуванні уявлень окремої особи.

Важливою передумовою інтеріоризації зовнішнього досвіду у внутрішній план особистості є *ідентифікація*. Внаслідок процесів ідентифікації формується важливий змістовий компонент Я-концепції – ідентичність. Традиційно в ідентичності виділяють дві великі підсистеми: особистісну та соціальну ідентичність. Соціальна ідентичність визначається приналежністю людини до різних соціальних категорій. Вона складається з тих аспектів образу Я, які впливають із сприйняття індивідом себе як носія певного соціального статусу (стать, вік, сімейний статус, стратифікаційна позиція тощо), члена певної соціальної групи[6]. Однак соціальна ідентичність являє собою більше, ніж просто узгоджені категорії, у яких визначається індивід. Вони часто включають соціальні моделі, що слугують як стандарт для самооцінки. Індивід не просто сприймає себе як носія певного статусу чи члена певної групи, він сприймає деяку ідеальну соціальну роль[11]. Цей ідеал містить багато таких елементів, як риси, атитюди, поведінка, цінності, норми тощо. Отже, рольова модель є стандартом, із яким порівнює себе виконавець ролі.

Особистісна ідентичність складається з тих Я-образів, просторова визначеність яких задана в континуумі між Я-ідеальним та Я-реальним. Як правило, цей елемент відособлюється від особистісної ідентичності, що пов'язана з індивідуальними особливостями та взаємостосунками з іншими людьми. Отже, особистісна ідентичність розглядається як унікальність людини, що проявляється в її відмінності від інших членів групи. Досліджують ступінь диференційованості, гнучкості, адаптивності особистісної ідентичності (Ю.В.Ставропольський) [8].

В.В.Столін, спираючись на ідею поєднання вертикальної будови самосвідомості з різними рівнями активності людини, виділяє в Я-концепції дві складові: приєднуючу та диференціюючу. *Приєднуючу складову* (чи систему самоідентичності) автор визначає як “знання про ті загальні риси і характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми”. *Диференціююча складова* – це “знання, що вирізняють “Я” суб'єкта порівняно з іншими людьми...Ця остання складова надає суб'єкту відчуття своєї унікальності і неповторності” [10]. Диференціююча та приєднуюча складові Я-концепції по-різному співвідносяться між собою залежно від того, на якому

рівні – організму (біологічної істоти), соціального індивіда чи особистості – проявляється активність людини.

М.Яримович зазначає, що унікальність означає неповторність і виключає будь-яке порівняння з іншими. Отже, людина отримує свободу саморозвитку та творчості у всіх сферах діяльності. Вона може вчиняти не керуючись законом наслідування: “як всі, так і я”, а відповідно до своїх власних творчих намірів, помислів, прагнень. Отже, у складі критеріїв оцінювання (цінностей, цілей тощо), поряд із заданими суспільством, іншими людьми, з’являються персональні стандарти, визнані як власні й бажані щодо свого бачення, вибору та цілей. Отже, можна говорити про існування в Я-концепції *двох оціночних систем*: системи соціальних критеріїв оцінок та системи власних критеріїв, які можуть і не збігатися.

Ю.В.Ставропольський, аналізуючи погляди Дж.Марсія, звертає увагу на розрізнення “конструйованих” ідентичностей та “присвоєних” ідентичностей в еріксонівському сенсі. Самостійно сконструйована ідентичність – це “присвоєна” ідентичність, на яку накладається процес прийняття рішень. Конструювання ідентичності починається тоді, коли людина починає самостійно приймати рішення про те, ким їй стати, до якої соціальної групи приєднатися, які переконання розділяти, які цінності засвоїти. Згідно з дослідженнями Дж.Марсія, люди з “присвоєною” ідентичністю засвоїли той план свого життя, який склали для них батьки або інші авторитетні люди. В майбутньому вони бачать себе такими, що прагнуть відповідати заздалегідь заданому набору міжособистісних та професійних зразків. Їх самоповага визначається тим, якою мірою вони виконують завдання, поставлені перед ними. Люди ж з “конструйованими” ідентичностями можуть модифікувати чи відкидати деякі елементи “присвоєної” ідентичності, відчувають власну участь в цьому самостійно ініційованому та самостійно скеровуваному процесі. Вони не тільки знають про себе, хто вони такі, вони знають, як вони стали такими й що вони зробили, щоб стати такими. Майбутнє для них – це творчість у реалізації ідентичності, а не вік відповідності заздалегідь визначеним стандартам [9].

У вітчизняній психології близьким до поняття ідентичності є поняття самовизначення. Відмінність у значенні понять ідентичності та самовизначення полягає в тому, що ідентичність розглядається як структура, що “складається” в процесі онтогенезу, яка може набуватися та зберігатися без спеціального усвідомлення, в той час як в роботах вітчизняних авторів самовизначення розглядається як усвідомлений вибір [3].

Підсумовуючи вищенаведене, можна дійти висновку, що ідентифікаційні процеси є суттєвою передумовою становлення Я-концепції особистості. Вони залежать від дії факторів середовища та оточення особистості, від культурно-історичного контексту, й, що не менш важливо, від внутрішньоособистісних чинників.

Унаслідок теоретичного аналізу дії механізму ідентифікації можна визначити важливу системну ознаку Я-концепції – її одночасну *унікальність* та *категоріальність*, що впливає із досліджень диференціюючої та приєднуючої складової Я-образу (В.В.Столін), особистісної та соціальної ідентичності (Д.Я.Райгородський), его-ідентичності (Е.Еріксон), сконструйованих та присвоєних ідентичностей (Дж.Марсія), самовизначення (Л.І.Божович, М.Р.Гінзбург) тощо. Власна унікальність, що пов'язана із індивідуальними критеріями оцінювання, уявленнями про свої атрибутивні особливості, відмінності від інших людей, континуумом Я-реальне – Я-ідеальне забезпечує потребу в самовизначенні та самореалізації. Категоріальність, що пов'язана з системою соціальних критеріїв оцінок, уявленнями про схожість з іншими людьми, забезпечує потребу людини в приналежності до спільноти, прагнення бути в ній, вдосконалювати її.

Водночас і в аспекті унікальності, і в аспекті категоріальності індивіди прагнуть до збереження чи підвищення своєї самооцінки, самоповаги, до позитивного образу себе. Що стосується сфери професіоналізації, то професійна ідентифікація розглядається нами як важливий механізм і критерій досягнення професіоналізму в процесі становлення особистості як професіонала. У професійному аспекті є сенс розглядати такі компоненти соціальної та особистісної ідентифікації, як зіставлення образу “я-професіонал” і еталонної моделі професіонала (образ професіонала), представленість власної системи критеріїв професіоналізму, сформованість ціннісно-сміслової сфери, пов'язаної з професійною спільнотою, завданнями професійної діяльності, а також зі смислами професійної самореалізації. Предметом аналізу має стати питання про специфіку співвідношення особистісної та професійної ідентичності в структурі професійної Я-концепції.

У психологічній літературі аналізуються такі процеси само-свідомості, внаслідок яких індивід формує уявлення про себе: самопізнання, самооцінювання, самоставлення. Особливе місце займає рефлексія як “синтетична психічна реальність, яка виступає і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них [цит. по 4, с. 56]”. Як зазначає О.С. Ноженкіна, рефлексія консолідує Я-концепцію, з

одного боку, сприяючи динамічності її змісту, а з другого – підтримуючи її стабільність. У випадку заниженої самооцінки фахівця, негативної Я-концепції рефлексивний самоаналіз стає найважливішим корекційним інструментом [там само].

Шляхом рефлексії особа формує свій образ Я, вчиться нормувати і формувати уявлення про те, ким вона хотіла б стати. У такий спосіб людина, з одного боку, збагачується новими соціально-рольовими здобутками, а з іншого – попередній індивідуальний досвід змістовно розширюється і збагачується.

Звертає на себе увагу праця І.Д.Пасічника, в якій вчений аналізує таку форму рефлексії, як переосмислення у контексті рушійної сили його появи – проблемної ситуації. Переосмислення людиною в процесі мислення інтелектуального (тобто образів предметних ситуацій, задач) і особистісного змістів (тобто образів особистості, з якими ототожнює себе “Я” під час переживання проблеми) є механізмом їх зміни і, відповідно, породження психічних новоутворень у проблемно-конфліктних ситуаціях. Отже, переосмислення як спосіб ідеальної взаємодії людини зі світом, тобто активного становлення “Я” у проблемно-конфліктній ситуації, визначає її самозміну і саморозвиток, що дозволяє трактувати переосмислення як рефлексію [5]. У процесі розв’язання нестандартних, конфліктних ситуацій людина починає переосмислювати власні стереотипи шляхом саморефлексії, який полягає у тому, що людина не уникає вирішення проблемно-конфліктної ситуації, а активно шукає необхідне рішення, осмислює ситуацію як таку, від вирішення якої залежить особистісна самооцінка “Я”, як здатної чи нездатної творчо вирішувати завдання. Це, в свою чергу, слугує передумовою для реалізації продуктивного способу, що здійснюється у вигляді інтелектуальної рефлексії, коли особою переосмислюються раніше запропоновані нею варіанти вирішення завдання, щоб їх дискредитувати, відкинути та виявити реальний зміст проблеми. Доводиться, що у процесі такого переосмислення відбуваються інтелектуальні (перебудова мислительного досвіду, народження нового знання про зміст завдання та про спосіб його перетворення у необхідний результат) та особистісні новоутворення, що відображають нове “Я” [там само].

Рефлексивні складові самосвідомості, створюючи підґрунтя для розвитку адекватної професійної ідентичності, виступають важливим чинником формування й індивідуальної системи ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. Потрібно зважати на різний ступінь розвитку рефлексії у студентів, адже одні схильні аналізувати себе, розмірковувати над своїми недоліками та

позитивними якостями, задумуватись над самовдосконаленням, а інші більш схильні до афективного та ситуативного реагування. Це відображається на адекватності професійної самооцінки, яка переноситься потім у сферу безпосередньої професійної діяльності.

У дослідженні М.Яримович наводиться типовий психологічний портрет людини без належного розвитку внутрішнього суб'єктивного світу [12]. Такій людині притаманний низький рівень розвитку рефлексивного осягнення світу й самого себе. Сфера самосвідомості характеризується низьким рівнем самопізнання, людині важко спромогтися на самокритику (що не варто плутати з почуттям меншовартості, “комплексом неповноцінності”), вона не готова прийняти відмінності між Я-реальним і Я-ідеальним, адже це вимагає незалежного відокремлення ідеалів від їх афективних проєкцій. Нерозгорнутою є й часова перспектива у напрямку до майбутнього, у зв'язку з чим людина живе виключно своїми власними нагальними потребами. До цього образу додається тиск зовнішнього середовища, оскільки без розвитку суб'єктивності людина майже не може протистояти тиску оточення. Розвиток суб'єктивності залежить від того, якими інструментами у взаємодії зі світом користується індивід – раніше засвоєними схемами й стандартами, чи користується рефлексивним аналізом пізнаного, що пов'язаний із ментальним збагаченням у сферах, поєднаних із репрезентацією світу і самого себе.

Рефлексивна форма психічної регуляції не є вродженою, а набувається в процесі розвитку інтелекту і вольової активності індивіда. Однак, варто зауважити, що розвиток інтелекту, здатність до аналітичного мислення, стратегічного планування, на нашу думку, є необхідною, але недостатньою умовою для успішного здійснення самопізнання, виокремлення свого “Я”, адже розвиток інтелекту дає лише інструменти аналізу, а мотивація до їх використання у пізнанні світу й самого себе залежить від рівня актуалізації потреби у самопізнанні.

Рефлексивний спосіб світо- й самосприйняття передбачає володіння здатністю до децентрації, сформованість усталеної, ієрархізованої системи особистісних стандартів, а також не менш важливим є стан мотивації.

Децентрація, як психологічний механізм, дозволяє подолати егоцентризм, формувати діалогічну установку в самосприйнятті та сприйнятті інших людей незалежно від їх категоріального статусу, зважати на потреби та інтереси інших, гармонійно поєднуючи їх з власними (С.В.Васьківська, Е.О.Помиткін та ін.).

Децентрація означає, що об'єкт сприймається в сукупності всіх можливих його станів і трансформацій; враховується не лише

актуальний погляд суб'єкта, а координуються усі позиції в системі об'єктивних відношень.

Згідно з М.Яримович, здатність до децентрації передбачає заняття не тільки з пізнавальної, але й емоційної дистанції щодо самого себе. Тобто йдеться про зниження потреби отримання схвалення себе з боку оточення за будь-яку ціну. Це можливо тільки з розвитком системи стандартів "Я" – власних критеріїв оцінки й самооцінки. Завдяки їм зменшується значення того, як ми виглядаємо в очах інших, а починає цінуватися наша вартість у власних очах. Формування власних стандартів бажаного є переломом у досягненні незалежності від оточення [12].

Навички децентрації можна спеціально тренувати в діяльності та іграх, де той, хто навчається, перебуває в різних позиціях (пасивний спостерігач, активний контролер, організатор, критик, опонент тощо).

Інтеріоризація, як відомо, означає перехід від соціальної психічної функції як результату соціальних відносин до власне психічної функції (як надбання індивіда). Внаслідок інтеріоризації зовнішнього плану професійної діяльності у внутрішній план свідомості майбутнього фахівця формується центральне новоутворення професійної самосвідомості – відчуття себе суб'єктом професійної діяльності і розвитку. У вітчизняній психології цей аспект часто розглядається в координатах відповідальності як міри внутрішньої включеності в професійну діяльність (Г.О.Балл, В.І.Моросанова, В.А.Семиченко, Ф.О.Фонарьов, Л.Б.Шнейдер та ін.).

Отже, врахування багатоманітності механізмів, внаслідок яких відбувається становлення і формування особистісної і професійної Я-концепції майбутнього фахівця дозволяє більш планомірно і цілеспрямовано побудувати систему психолого-педагогічних умов її якісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. / Светлана Тиграновна Джанерьян. – Ростов-на-Дону, 2005. – 442 с.
2. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.58–64.
3. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А.Аронова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007. – 213 с.

4. Ноженкина О.С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О.С. Ноженкина // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–63.
5. Пасічник І.Д. Специфіка підготовки майбутніх спеціалістів у контексті економічної психології / І.Д.Пасічник // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острого: Вид-во Нац-го ун-ту “Острозька академія”, 2008. – Вип.10. – С. 6–10.
6. Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: Вахра-М, 2007. – 672 с.
7. Семечкин Н.И. Социальная психология: Учебник для вузов / Н.И. Семечкин. – СПб.: Питер, 2004. – 376 с.
8. Ставропольський Ю.В. Кросскультурные различия в структуре личностной идентичности (американо-российское исследование) / Ю.В. Ставропольський // Вопросы психологии. – 2009.– № 2. – С.98 – 107.
9. Ставропольський Ю.В. Эпигенетическая теория Э.Эриксона / Ю.В. Ставропольський // Психология в вузе. – 2008. – № 1. – С.101–115.
10. Столин В. В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М., 1983.– 285 с.
11. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А.Янчук – Минск: Асор, 2005. – 768 с.
12. Jarymowicz Maria. Psychologiczne podstawy podmiotowości. – Warszawa: Wydawnictwo naukowe, 2008. – 214 p.
13. Rosenberg M., Kaplan H. Social Psychology of the Self concept. – Arlington Heights, 1982.

The procedural aspect of a research of a personality’s self-consciousness research, which primarily foresees studying the mental processes, mechanisms and patterns of a subject’s concepts of themselves, has been enlightened in the article. The socio-perceptual mechanisms of formation of self-consciousness as well as the mechanisms of a personality’s socialization as a result of which the semantic components and the structure of the I-Concept are formed, have been analyzed. Special attention has been drawn to the influence of the indicated mechanisms in the sphere of professionalization of future specialists.

Keywords: self-consciousness, I-Concept, internalization, identification, reflection, decentralization.

Отримано: 7.02.2012 р.

Психологічні аспекти відношення жінок до самотності та її вплив на особистість

У статті висвітлено проблему впливу відношення до самотності на особистість жінки. Систематизовані теоретичні уявлення про самотність і розроблена модель жіночої самотності, що включає сукупність причин, форм, видів, типів переживання самотності, реактивні стани, і стратегії її подолання. Розроблено типологію суб'єктивного сприйняття самотності жінками, яка включає “негативно-пасивний”, “негативно-активний”, “позитивно-пасивний” і “позитивно-активний” типи, підставами типології суб'єктивного самотності стали особливості сприйняття самотності (позитивне, негативне), що визначають індивідуальну схильність жінок до тієї чи іншої поведінкової реакції (активної, пасивної).

Ключові слова: самотність, особистість, суб'єктивне сприйняття, поведінкова реакція.

В статье освещена проблема воздействия отношения к одиночеству на личность женщины. Систематизированы теоретические представления об одиночестве и разработана модель женского одиночества, включающая совокупность причин, форм, видов, типов переживания одиночества, реактивные состояния, и стратегии его преодоления. Разработана типология субъективного восприятия одиночества женщинами, которая включает “негативно-пассивный”, “негативно-активный”, “позитивно-пассивный” и “позитивно-активный” типы. Основаниями типологии субъективного одиночества стали особенности восприятия одиночества (положительное, отрицательное), определяющие индивидуальную склонность женщин к той или иной поведенческой реакции (активной, пассивной).

Ключевые слова: одиночество, личность, субъективное восприятие, поведенческая реакция.

Постановка наукової проблеми. В ХХ ст. самотність почали розглядати як особистісне явище, інакше осмислювався ступінь впливу суспільства на індивіда й велике значення надавалося тому, як сама людина визначає своє положення в суспільстві залежно від свого внутрішнього миру.

Актуальність дослідження даної проблеми обумовлена тим, що сучасний період соціально-економічних змін пов'язаний з необхідністю перебудови свідомості людини, що веде до перегляду колишніх сталих відносин, до пошуку нових стилів взаємодії. Тому помітне місце в психології займає проблема самотності. В останні

роки змінюється відношення до самотності, особливо в жінок. Якщо раніше воно було тільки негативним і небажаним, то зараз стало й позитивним.

Явище жіночої самотності як предмет емпіричного психологічного дослідження вивчений поки недостатньо. Питання про характер і причини самотності жінок є багатоаспектним і вимагає подальших наукових досліджень. Розгляд цієї проблеми дає можливість уточнення теоретичних подань про жіночу самотність й їхню систематизацію в моделі, що збагачує наукові концепції гендерної психології. Окрім того, для дослідження особистісних і комунікативних особливостей жінок, що переживають стан самотності, розробки програм психологічної діагностики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. У закордонній психології розроблений ряд теоретичних моделей самотності, що стали вже традиційними: так, наприклад, екзистенціалісти А. Камю, Ж.-П. Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс бачать джерела самотності в самій природі людини . Самотність особистості в цих навчаннях розглядається як реалізація принципу замкнутого антропологічного універсуму, відповідно до якого внутрішня ізольованість людини – основа будь-якого індивідуального буття. Тому людина вибирає самотність, коли не знаходить емоційного відгуку в ході спілкування з іншими людьми.

У вітчизняній психології, порівняно із західною, самотність як самостійна проблема зачіпалася рідко. Н.Е. Покровський називав самотність “чумою ХХ століття”, що вимагає серйозного осмислення, теоретичних та експериментальних наукових досліджень.

Цій проблемі присвячуються нові роботи, що досліджують сутність самотності, причини її виникнення, характерні прояви й вплив на людей у різні періоди життя. Дослідження вітчизняних учених (О.С.Алейнікової, С.Л.Вербицької, М.А.Давидової, І.А. Долгінової, І.С.Кона, С.Г.Корчагіної, Л.В.Кузнецової, В.І.Лебедева, Е.Н.Панової, Е.Е.Рогового, Н.В. Самоукіної, І.М.Слободчикова, Н.В.Хамітова) мають загальний позитивний настрій, спрямований на вирішення проблеми самотності або зміни відношення до самого феномена.

Методологічною основою дослідження є центральні принципи й ідеї вітчизняної психології про опосередкування внутрішніх умов зовнішніми умовами розвитку особистості (А.Н.Леонтьєв), про опосередкування зовнішніх впливів на особистість внутрішніми умовами (С.Л.Рубінштейн), про особистості як суб'єкти життєдіяльності (К.А.Абульханова-Славська); принцип системності про розгляд особистості в контексті життєдіяльності, не ізольовано, а

в системі соціальних взаємозв'язків, відносин, у які вона включена (Б.Г.Анан'єв); подання про особистості як системи життєвих дилем (Є.Фромм).

Мета статті – виявлення причин, форм, видів, типів самотності, реактивних станів, стратегій подолання й побудування моделі, що дозволяє цілісно відбити феномен жіночої самотності. Основним методом дослідження проблеми є аналіз наукової літератури.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих даних. У психологічній енциклопедії *самотність* трактується як один із психогенних факторів, що впливає на емоційний стан і психічне здоров'я людини [4, с. 127]. Умовою для його прояву є ізоляція: фізична або емоційна. В таких умовах (експериментально створених або природних) різко актуалізується потреба в спілкуванні, незадоволення якої може викликати гострі психічні стани, наприклад, напруженість, тривожність, спустошеність, депресію, що супроводжуються вираженими вегетативними реакціями. Іноді спостерігаються психічні розлади: надцінні ідеї, деперсоналізаційні переживання, реактивні галюцинації.

Розглядаючи самотність як психічний феномен, можна говорити про нього, використовуючи різні категорії, наприклад, такі, як *почуття, стан, процес, відношення*.

Самотність як *почуття* обумовлюється переживанням людиною своєї несхожості на інших, внаслідок чого виникає певний психологічний бар'єр у спілкуванні, відчуття непорозуміння і неприйняття самого себе та іншими людьми. Почуття самотності є усвідомлення людиною неможливості (на даному етапі) мати близькі, інтимні стосунки з ким-небудь, засновані на взаємному прийнятті, любові й розумінні.

Стан самотності – це переживання людиною втрати внутрішньої цілісності й зовнішньої гармонії з миром. Воно виражається в порушенні гармонії між бажаною й досягнутою якістю соціального спілкування. Існують ситуації й стани, які люди розцінюють як самотність: це – ізоляція емоційна й ізоляція соціальна. *Емоційна ізоляція* – відсутність прихильності до конкретної людини, у результаті чого виникає тривожне занепокоєння. *Соціальна ізоляція* виражається у відсутності доступного кола соціального спілкування й супроводжується почуттям відчуженості.

Самотність як *процес* є поступове руйнування здатності особистості сприймати й реалізовувати наявні в суспільстві норми, принципи, цінності в конкретних життєвих ситуаціях. У результаті процесу самотності відбувається втрата особистістю статусу суб'єкта соціального життя.

Самотність як *відношення* – це неможливість прийняття миру як самоцілі й самоцінності. При цьому індивід, аналізуючи свої відносини з іншими людьми, не асоціює себе з навколишнім соціальним простором [1].

Слід розрізнати три типи відносин самотності: хронічний, ситуативний і мінущий. *Хронічна* самотність настає тоді, коли індивід упродовж тривалого періоду життя не може встановити задовільні взаємини зі значимими для нього людьми. *Ситуативна* самотність, як правило, з'являється як результат якихось психотравмуючих подій у житті людини, таких, наприклад, як смерть близької людини або розрив інтимних відносин, наприклад шлюбних. Після деякого часу дистресу ситуативно-самотній індивід змиряється зі своєю втратою й частково або повністю переборює виникле почуття самотності. *Мінуща* самотність виражається в короткочасних приступах почуття самотності, які повністю й безслідно проходять. [3]

С.Г.Корчагіна в монографії “Генезис, види й прояви самотності” наводить приклад моделі внутріособистісного генезису стану самотності. Теоретичною підставою її моделі є подання З. Фрейда про ролі базових психодинамічних тенденцій у структурі особистості. Незважаючи на нечасте вживання З.Фрейдом самого терміна “самотність”, розуміння його динаміки особистості як послідовної зміни дії механізмів ідентифікації й відокремлення (відчуження) дає ключ до розуміння внутріособистісного генезису самотності.

С.Г.Корчагіна припускає, що стану переживання самотності передують “розбалансування” у дії механізмів емпатії й відчуження. Домінування одного із психодинамічних процесів, природно, призводить до різкого обмеження дії іншого, що, в цілому, не може не відбитися на психічному стані людини. Зокрема, це проявляється в неможливості адекватно оцінювати себе в тій або іншій соціальній ролі, усвідомлено робити вибір, займати певну позицію в різних життєвих ситуаціях. Прояв самотності в житті людини як негативно забарвленого емоційного переживання, що переходить у більш стійку й тривалу за часом форму – стан, обумовлений порушенням рівноваги базових психодинамічних тенденцій: ідентифікації й відокремлення [1].

Одним із теоретичних підтверджень цієї моделі внутріособистісного генезису стану самотності можна вважати позицію Е.П.Крупника щодо результатів переважної дії одного із психодинамічних механізмів. Він відзначає, що відповідно до психологічної природи ідентифікації такі механізми емпатії, як проекція й інтроєкція, обов'язково вступають у протидію з розвитком рефлексії індивідуальної свідомості, іноді повністю блокуючи весь процес.

Цей висновок представляється коштовним для розуміння прояву самотності в житті людини й обґрунтування особистісного підходу до його вивчення: “У результаті, крайні форми ідентифікації приводять до руйнування індивідуального початку в особистості, до розмивання її самості, до втрати власного “Я”, тобто до деперсоналізації” [2]. Втрата власного “Я” не може не позначатися на можливостях людини встановлювати конструктивні контакти з іншими людьми. Крім того, втрата свого “Я” означає неможливість контакту із самим собою. Мова йде не про контакти взагалі, а про ті з них, які дають можливість духовного спілкування, тієї інтимності або приватності, що дозволяє людині розкритися, показати своє істинне “Я”.

Отже, домінування механізмів емпатії в психологічній структурі особистості й обмеження дії механізмів відокремлення сприяють появи в індивіда відчуття розгубленості й ведуть до деперсоналізації, тим самим “підготовляючи ґрунт” для майбутньої самотності.

Е.П.Крупник називає відчуження психологічною конверсивою (відхиленням) емпатії. Це процес, при якому продукти діяльності суб’єкта, він сам, інші індивіди й соціальні групи усвідомлюються ним як протилежні (від відмінності до неприйняття й ворожості). Це створює між ним й об’єктами сприйняття психологічну дистанцію, що робить дані об’єкти далекими, емоційно незначущими. Власне “Я” при цьому “виглядає дивним і далеким, втрачаються відчуття власного тіла, що сприймається як зовнішній об’єкт, губить зміст будь-яка діяльність. Це виражається у відповідних переживаннях суб’єкта: почуттях відособленості, самотності, відкидання, втрати контакту з повсякденністю, сприйнятті миру як сновидіння” [2].

Водночас Е.П.Крупник відзначає й позитивні сторони відчуження: вироблення суб’єктом відповідного відношення до життя (заняття позиції “над нею”), активізація процесів, що ведуть до формування рефлексії.

Отже, механізми емпатії й відчуження, залежно від свого співвідношення в психологічній структурі особистості, можуть робити як позитивний, так і, негативний вплив. Домінування одного із психодинамічних механізмів й, відповідно, депривація іншого здійснюють виражений деструктивний вплив на особистість у тому числі сприяє прояву негативних видів стану самотності.

Існує ще один варіант внутріособистісного генезису самотності, коли мається на увазі позитивний і конструктивний з погляду особистісного росту вид цього стану – самотність. Щоб розглянути внутріособистісний генезис самотності, необхідно вийти за рамки концептуального підходу до трактування взаємодії ідентифікації й відокремлення. Е.П.Крупник пропонує схему генезису особистості:

стабільність – мінливість – психологічна стійкість. Стабільність і мінливість процесів, станів і властивостей людини розглядаються як фундаментальні характеристики його психічного життя, протилежні один одному й альтернативні.

Стабільність інтерпретується як тенденція до схоронності психіки в постійно мінливих умовах життєвого середовища. Це свого роду “константа” поведіння індивіда, що визначає послідовність і цілеспрямованість його дій і вчинків. З іншого боку, стабільність може обернутися інертністю психічних проявів людини, що затрудняє пристосування до нових ситуацій. Вона може перешкоджати зміні раніше наміченої програми в умовах, які дійсно вимагають її перебудови, тобто може виступати і як стабілізуючий фактор, і як ригідність.

Мінливість особистості визначається як “плинність” психіки в постійно мінливих життєвих умовах. Вона проявляється як тенденція індивіда до зміни стереотипів поведінки відповідно до реальної дійсності. Мінливість також має двоїсту, амбівалентну природу. Вона може визначати як динаміку особистості, так і призводити її до “хаосу” існування.

Е.П.Крупник робить висновок про необхідність розробки принципово нової психологічної категорії, що переборювала б подвійність і невизначеність перших двох. Ця категорія повинна мати здатність до синтезу й перетворення стабільності й мінливості в якісно нове психологічне поняття. Такою категорією виступає психологічна стійкість особистості.

Рішення проблеми психологічної стійкості особистості, можливо, й корисно на всіх рівнях психічного життя й діяльності індивіда, у тому числі й стосовно феномена самотності.

Однією з умов позитивного прояву самотності в житті людини є вироблена ним самим (або придбана за допомогою психотерапії) психологічна стійкість, що забезпечує схоронність основних відносин індивіда з дійсністю, припускаючи водночас існування моментів пластичності, гнучкості й варіативності. Психологічна стійкість визначає здатність індивіда до самозміни, діалектично сполучаючи залежність від ситуації з подоланням її безпосереднього впливу.

В контексті внутріособистісного генезису самотності як суб’єктивно бажаної, конструктивної форми самотності категорія психологічної стійкості має основне значення. Вона є однією з умов не тільки позитивного прояву самотності в житті людини, але й психічного здоров’я в цілому [1].

У жінок страх самотності не тільки спотворює відношення до життя, але й створює відчуття безвихідного положення, незатребуваності, нескінченного смутку й суму [5].

Самотність жінок не обов'язково характеризується веденням самотнього способу життя. Це почуття, скоріше, внутрішнє. Самотні жінки страждають від почуття відстороненості й відсутності приналежності. Також вони почувають себе налякано і беззахисно, випробовуючи недолік постійних відносин.

Н.В.Самоукіна вважає, що особливості жіночої самотності багато в чому залежать від причин, що їх породили, і, у свою чергу, впливають на них, підсилюючи або послаблюючи їхню дію. Причинами самотності виступають певною мірою явища, з якими жінки зіштовхуються в повсякденному житті і які прямо або побічно викликають втрату почуття повноцінності життя. Самотня жінка категорично відкидає будь-яке запрошення в компанію, де будуть чоловіки. Уникаючи чоловіків, вона не сумнівається в правильності своїх життєвих принципів.

Д.Снікеєва відзначає, що іноді жінки, страждаючи від відсутності в їхньому житті чоловіка, захоплюються побудовою кар'єри й досягненням успіхів у професії. Сильна й успішна ділова жінка, що на роботі поводить впевнено й самостійно, випробовує напругу, обумовлену почуттям невизначеності в особистих відносинах. У професійній діяльності їй все зрозуміло, де одне логічно впливає з іншого: чим більше додаєш зусиль, тим успішніше буде кар'єра. У роботі багато чого залежить від активності самої жінки. А в особистих відносинах "бізнес – леді" вступає в сферу невизначеності й непередбачуваності. Вона змушена будувати своє поведінку, перебуваючи в парі з іншою людиною, від якої теж багато чого залежить. Непостійність і мінливість стосунків, створює фруструючу ситуацію, в якій жінка не може розібратися самостійно.

Ділова жінка побоюється цієї нестійкості й за рахунок своєї активності прагне перебороти заздалегідь можливі, на її думку, труднощі і проблеми. Страх залишитися однією робить її невпевненою у відносинах. У результаті відносини перетворюються не стільки в радість, скільки в страждання. Проблеми ділової жінки на цьому не закінчуються. Втомлюючись на роботі, вдома вона прагне піти від ролі активної й енергійної жінки, хоче скинути із себе відповідальність і відпочити оскільки в сім'ї від жінки залежить атмосфера, уклад життя, затишок, стиль спілкування та інше, то вона має важке життєве навантаження. Виникаючий при цьому дисонанс може привести жінку в стан фрустрації, агресії, тривожності, депресії, що, у свою чергу, ще більше збільшує відчуття відчуженості.

Таке складне й багатоаспектне подання про жіночу самотність породжує необхідність комплексного вивчення для більш чіткого розуміння досліджуваного феномена.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових літературних джерел показав, що жіноча самотність – складний, багатогранний соціально-психологічний феномен, який може бути представлений у вигляді моделі, що включає сукупність причин, видів і типів переживання самотності, типів сприйняття, реактивних станів, а також стратегій його подолання.

Встановлено, що самотність жінок є результатом взаємодії наступних проявів: наявності вразливих особистісних структур, неадекватної самооцінки, підвищеної тривожності, формування таких стратегій поведінки, в основі яких лежать деструктивні механізми ідентифікації та відокремлення, відсутності навичок ефективного спілкування.

Реалізація комплексного підходу до вивчення жіночої самотності дозволила теоретично обґрунтувати існування типів суб'єктивного сприйняття самотності жінками: “негативно – пасивного”, “негативно – активного”, “позитивно – пасивного” і “позитивно – активного”. Різні типи ставлення до самотності (позитивний, негативний) обумовлюють займану жінками позицію (активну, пасивну) і припускають вибір способу подолання стану, або відходу у реактивний стан. На цій основі виявлені і описані чотири типи ставлення до стану самотності: “Негативно-пасивний” тип сприйняття передбачає критичну, негативну оцінку стану самотньою жінкою, важкі переживання з приводу ситуації, що склалася і відсутність активних дій по подоланню свого стану. “Негативно-активний” тип характеризується відчуттям важкості та небажаності стану, пошуком виходу з ситуації, що склалася і активними діями з подолання самотності. “Позитивно-пасивний” тип ставлення до самотності відрізняється задовільним станом, відчуттям спокою, використанням вільного часу для відпочинку. “Позитивно-активний” тип суб'єктивного сприйняття самотності відрізняється позитивним ставленням і активним використанням часу для творчості, розвитку та самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці відповідної програми формування ціннісного ставлення жінок до саморозкриття та профілактичної програми, що дасть можливість попередити виникнення негативного впливу самотності на особистість.

Список використаних джерел

1. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества / С.Г.Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 196 с.

2. Крупник Е. П. Проблема психологической устойчивости / Е.П.Крупник // Психологические аспекты социальной нестабильности. – М., 1995. – С. 87-91.
3. Немов Р. С. Психология : в 3 ч. Ч. 1. / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1994.
4. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А.Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1590 с.
5. Самоукина, Н.В. Женское одиночество: полноценная жизнь или страдание? / Н.В. Самоукина. – М.: ООО “Издательство Астрель”, 2004. – 252 с.
6. Тревога и тревожность / Под общ. Ред. В. М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
7. Хараш А.У. Психология одиночества / А. У. Хараш // Педология – новый век. – 2000. – № 4. – С. 187-192.

In the article is related the problem to impact of loneliness on the individual of woman. A systematic theoretical understanding of loneliness, and developed a model of female loneliness, which includes the set of causes, forms, types, types of feelings of loneliness, reactive states, and strategies to overcome it. Developed a typology of subjective perception of loneliness in women, which includes a “negative-passive,” “active-negative”, “positive-passive” and “positive-active” types. The grounds of subjective loneliness are the typology of perception features alone (positive, negative), which determine individual propensity of women to a particular behavioral response (active, passive).

Keywords: loneliness, personality, subjective perception, behavioral response.

Отримано: 16.02.2012 р.

Мотиваційно–ціннісне ставлення вчителя географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної і методичної професійної культури

Автор статті висвітлює проблему мотивації вчителів географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної культури. В процесі роботи над даною проблемою автором проведено опитування та анкетування вчителів з метою визначення потреб, інтересів та мотивів, які сприяють та стають на заваді свідомої самоосвітньої діяльності вчителя географії та економіки.

Ключові слова: мотивація, інтереси, потреби, педагогічна культура, методична культура, самоосвітня діяльність.

Автор статьи освещает проблему мотивации учителей географии и основ экономики к повышению уровня собственной педагогической и методической культуры. В процессе работы над данной проблемой автором проведен опрос и анкетирование учителей с целью определения потребностей, интересов и мотивов, которые содействуют или препятствуют осознанной самообразовательной деятельности учителя географии и экономики.

Ключевые слова: мотивация, интерес, потребность, педагогическая культура, методическая культура, самообразовательная деятельность.

Вступ. Постановка проблеми. Мотивація посідає провідне місце в структурі особистості і є одним із основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил поведінки людини.

У ролі мотиву можуть виступати потреби, інтереси, потяги, емоції, установки, ідеали тощо. Розуміння змісту мотивацій вчителя до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної професійної культури – це один з головних показників майстерності методиста інституту післядипломної педагогічної освіти та викладача, який працює в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Мета публікації. Учитель має бути готовий до постійного вдосконалення і підвищення кваліфікації. Але і суспільству необхідно створювати умови, за яких педагог може реалізувати свою потребу в ціложиттєвому навчанні і саморозвитку. В нашій практичній діяльності проблема мотивації вчителя до підвищення

власної професійної культури є повсякденно актуальною проблемою, адже процес удосконалення вчителя – це процес ціложиттєвої плідної самоосвітньої діяльності, яким переймаються в тому числі і працівники інститутів післядипломної педагогічної освіти. Над формуванням і спрямуванням цього процесу працює не тільки сам учитель, а й методична служба школи, району, міста та області. Саме вони покликані на всіх рівнях забезпечити науково-методичне наповнення й організаційне керування процесом самоосвіти та професійного зростання вчителя. В нашій публікації ми зробили спробу висвітлити роль мотивації вчителя географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної професійної культури.

Вихідні передумови. В роботах вітчизняних та зарубіжних психологів мотив розуміється і як усвідомлена потреба, і як предмет потреби, а також ототожнюється з потребою [2].

Згідно авторської освітньої концепції Н. Федорця (Авторська освітня концепція “Intellectualitea” – “Інтелігентність”) [6], процес підвищення кваліфікації і розвитку особи педагогічного персоналу є безперервним і здійснюється на трьох рівнях:

- перший – традиційний – підвищення науково-теоретичної і методико-технологічної компетентності педагога з предмета (за змістом фахової підготовки педагога);
- другий – пов’язаний з широким колом суміжних “навколопедагогічних” наук;
- третій – цілеспрямоване виховання інтелігентності і виховання, підвищення загальної культури фахівців (6, с.102).

Сьогодні існує певна кваліфікація різноманітних моделей мотивації, причому, на жаль, у готовому вигляді вони не можуть бути використані в галузі освіти, адже більшість із них придатні до впровадження лише в комерційному секторі.

Вчені поділяють відомі моделі мотивації на дві категорії:

Змістовні моделі	Процесійні моделі
<ul style="list-style-type: none"> – теорія потреб Туган-Барановського; – ієрархія потреб Маслоу; – теорія потреб Маккеланда; – двофакторна теорія Герцберга 	<ul style="list-style-type: none"> – теорія сподівань Врума; – теорія справедливості; – комплексна процесійна теорія Портера і Лоулера

Дослідження проведені серед студентів вищих педагогічних навчальних закладів довели, що мотивацією їх вступу у ВНЗ є далеко не схильність до професійної педагогічної діяльності, а, перш за все, лише бажання отримати документ – диплом про вищу освіту та цікавість до певної науки переважної тої, яка була серед основних улюблених предметів у школі.

Згадайте, як часто на запитання в анкеті для старшокласників або студентів І курсу “Чому Ви обрали професію вчителя, наприклад, географії або історії” респондент відповідає “Бо люблю історію або географію, тобто сам предмет, а не процес педагогічної діяльності, дітей, роботу з дітьми та їх батьками тощо”.

Дослідження питання мотиваційно-ціннісного ставлення вчителя географії до проблеми та процесу підвищення рівня особистої професійної (методичної та педагогічної) культури й обізнаності в умовах переходу від інформаційного до постіндустріального суспільства пов'язано з комплексом педагогічних умов:

- необхідністю коригування структури, змісту, форм, термінів проведення процедури підвищення кваліфікації вчителів географії в умовах соціокультурного середовища, яке змінюється з часом та відповідно до нових вимог у галузі освіти;
- усвідомленням необхідності організації та проведення діагностики ставлення вчителя до запропонованих йому змісту та форм організації підвищення його професійної майстерності засобами та в умовах, що склалися та створені на базі Обласних Інститутів післядипломної педагогічної освіти та в процесі неперервної свідомої самоосвітньої діяльності [2].

В педагогічній та методичній науці і практиці дослідження питань, пов'язаних з професійною майстерністю вчителя і його педагогічною, методичною, технологічною культурою є одним з провідних напрямів сучасної педагогіки (В.А. Адольф, О.В. Бондаревська, Р. Вінтер, В.І. Загвязінський, Е.Ю.Захарченко, Г.В. Звездунова, І.Ф. Ісаєв, Н.В. Кузьміна, К.М. Льовітан, А.И. Міщенко, Н.Д. Никандров, М.К. Равіна, И.П. Раченко, В.А. Сластенін, Б.В. Такмен та інші).

Поняття педагогічної культури учителя у своїх дослідженнях ми розглядаємо як сукупність та систему вмінь вчителя виявляти зразки особистісно-ціннісного ставлення до учнів, до дисципліни (предмета), який він викладає, педагогічна культура характеризує рівень компетентності учасників педагогічної взаємодії, здатність до реалізації зразкових програм поведінки, вміння навчати учнів принципам, нормам і способам культурного перетворення достойних зразків людського життя.

Методична культура розглядається нами, як і більшістю педагогів, як технічна або технологічна частина педагогічної культури.

Технологічна культура передбачає накопичення значного досвіду успішного використання технологій та наявність власного технологічного почерку. Ступінь усвідомлення власної методичної та технологічної культури свідчить також про можливість опису та передачі іншим свого педагогічного досвіду та інструментарію.

Виклад основного матеріалу. Найважливішу характеристику людини – спрямованість особистості – визначають через поняття мотиву. Спрямованість особистості характеризується її інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд певної конкретної людини. Спрямованість особистості можна розглядати як сукупність ведучих, стійких мотивів, які орієнтують діяльність особи і відносно незалежні від наявних для неї в певний час обставин. Вона визначає ініціативну поведінку людини, спонукає різних індивідів в одних і тих самих ситуаціях ставити перед собою різні завдання та формувати не випадкову послідовність цілей і дій, за допомогою яких досягається результат – розв’язання поставленого завдання, реалізації мети певного етапу діяльності.

Перехід від індустріального суспільства до інформаційного (який у цивілізованому світі почався приблизно у 70 – х роках ХХ століття) визначає продуктивні зміни у підготовці, перепідготовці та підвищенні професійної кваліфікації, оцінці мотивації педагогів. Це ключовий чинник в модернізації школи, без якого всі інновації ризикують перетворитися на пусті розмови [6].

Діяльність людини спонукається до певних дій зазвичай декількома мотивами, одні з яких є основними, ведучими, а інші – підлеглими, другорядними, що в окремих випадках та ситуаціях виконують та відіграють функцію додаткової стимуляції. Провідні мотиви разом з функцією спонукання додають діяльності, її об’єктам і умовам той або інший суб’єктивний і особовий сенс.

Мотиви можуть знаходитися в різних стосунках між собою. Вони здатні підсилювати або ослаблювати один одного, вступати у взаємні протиріччя і в протиріччя з існуючими умовами та можливостями реалізації дії. Мотивація, як процес спонукання людини до здійснення тих або інших дій і вчинків часто є складним актом, що вимагає аналізу й оцінки можливих альтернатив, особистісного вибору та ухвалення конкретно прийнятих особистістю рішень. Цей процес психологічно ускладнюється ще і тим, що не завжди реальні мотиви усвідомлюються людиною актуально. Часто під час підготовки і виконання дій мотиви виявляють себе вже після того, як рішення щодо дії прийняте, а самі дії здійснені.

Потреби – це усвідомлена відсутність чогось, що викликає прагнення до відповідної діяльності. Первинні потреби закладені

генетично, а вторинні виробляються в процесі пізнання і здобуття особистістю життєвого досвіду. Їх не можна безпосередньо спостерігати чи вимірювати, про їх існування свідчить поведінка людей. Отже, потреби – це реальні причини виявлення інтересів, які слугують мотивом до діяльності.

Інтерес – це об'єктивно зумовлений мотив діяльності суб'єкта (окремої людини, соціальної спільноти), який формується з усвідомлення самої потреби та з'ясування умов і засобів її задоволення. В процесі реалізації інтересу, людина неодмінно бере до уваги не лише сам предмет потреби, а ще й обставини та умови його здобуття – існуючі норми та регламенти людських стосунків, соціальні інституції та установи. Зміст інтересів виражає внутрішню сутність суб'єкта, індивідуальність світогляду, сприйняття навколишнього світу, наявні матеріальні та духовні цінності культури тощо. Найміцніше гуртують людей спільні інтереси. Це не просто сума індивідуальних інтересів членів спільноти і не просто чийсь один інтерес, який прийнято вважати спільністю для багатьох. Це інтегроване, узагальнене вираження одиничних інтересів, інтерес, який є справді спільним для сукупності людей, причетність до якого є визначальною ознакою членів певної групи.

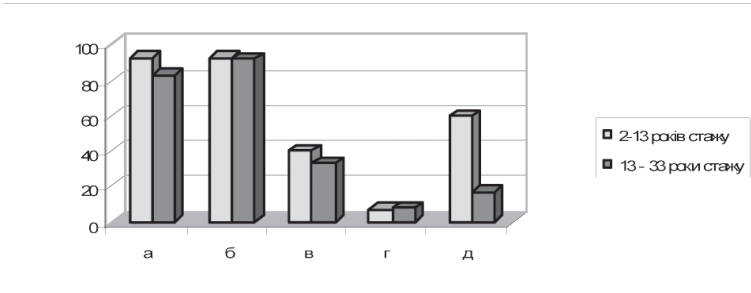
Аналіз поєднання інтересів, потреб, мотивів уможлиблює висновки щодо спрямованості особистості учителя до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної професійної культури.

Проведене під керівництвом А.О. Зоткіна дослідження потреб учителів у підвищенні кваліфікації “Соціальний і професійний портрет вчителя в умовах модернізації освіти” показав наступне: змінилася мотивація слухачів: у 2000 році для 79,4% слухачів ведучим був мотив проходження атестації, а у 2007 р. – 31 % – здобуття інформації про зміни в системі освіти і перспективах її розвитку; 30 % – кваліфікаційна атестація; 24 % – підвищення якості освітніх результатів; 21 % – супровід інноваційної та проектної діяльності; 21 % – опанування нових технологій; 18 % – поглиблення наочних знань [1].

Упродовж 2010-2011 та 2011-2012 навчальних років ми проводили подібне дослідження. Розроблена нами анкета була запропонована вчителям географії та економіки шкіл міста Києва, які проходили курси підвищення кваліфікації на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Наші дослідження свідчать про наступне:

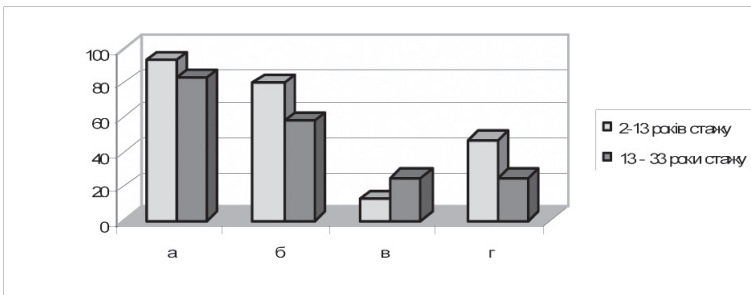
1. Під час проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів географії мотивувалися: потребою здобути нові фахові знання

навички та вміння (а); цікавістю до нової наукової інформації (б); бажанням змінити оточення та поспілкуватися з новими людьми (в); потребою відчувати нові емоції (г); необхідністю відвідати інші навчальні заклади (д) (діаграма 1).



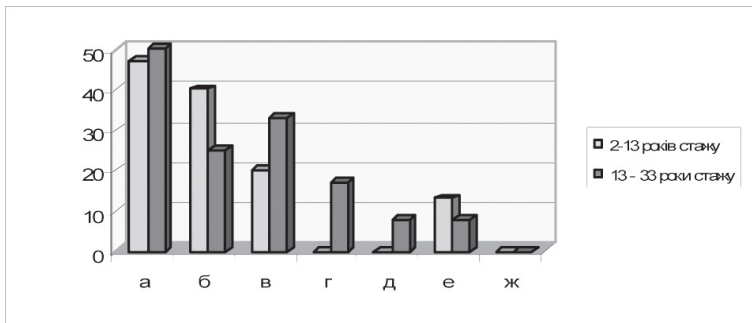
Діаграма 1. Основні мотиви вчителів географії під час проходження курсів підвищення кваліфікації

2. Мета, яку переслідує в ході курсової перепідготовки вчитель географії: підвищення фахової компетенції як вчителя географії (а); спілкування з колегами з метою обміну досвідом (б); проходження курсів через необхідність планової атестації (в); мета особистісного розвитку (г).



Діаграма 2. Мета, яку переслідує в ході курсової перепідготовки вчитель географії

3. Перешкоди, які вчитель географії вважає основними щодо вдосконалення власного фахового рівня: перешкоди відсутні (а); брак часу (б); матеріальні проблеми (в); стан здоров'я (г); нерозуміння керівництва школи (д); відсутність морального заохочення (е); відсутність матеріального заохочення (ж).



Діаграма 3. Перешкоди, які вчитель географії вважає основними щодо вдосконалення власного фахового рівня

Векспериментальному дослідженні брали участь вчителі різних кваліфікаційних категорій, які мають різний стаж та досвід роботи. Нами вони були умовно об'єднані у дві групи:

1. Вчителі з досвідом практичної діяльності від 2 до 13 років, які мають кваліфікаційну категорію “спеціаліст” – “спеціаліст першої кваліфікаційної категорії”.

2. Вчителі з досвідом практичної діяльності від 13 до 33 років, які мають “вищу кваліфікаційну категорію” та звання “старший учитель” або “учитель-методист”.

Результати індивідуального спілкування, опитування та анкетування вчителів дають нам змогу стверджувати наступне:

Вчителі I групи	Вчителі II групи
1. Під час проходження курсів підвищення кваліфікації (діаграма 1) мотивуються:	
потребою здобути нові фахові знання навички та вміння (а); цікавістю до нової наукової інформації (б), необхідністю відвідати інші навчальні заклади (д). Це пояснюється значним (від 2 до 6 років) терміном відірваності їх від практичної діяльності через перебування в декретній відпустці	цікавістю до нової наукової інформації (б); бажанням змінити оточення та поспілкуватися з новими людьми (в); потребою відчувати нові емоції (г). Це пояснюється значним терміном практичної роботи в навчальному закладі та характерним для цього явищем “педагогічного вигорання”
2. Мета, яку переслідує в ході курсової перепідготовки вчитель географії:	
підвищення фахової компетенції як вчителя географії (а); спілкування з колегами з метою обміну досвідом (б); мета особистісного розвитку (г).	проходження курсів через необхідність планової атестації (в). Це пояснюється тим, що вчитель даної категорії вже має певні здобутки,

<p>Це пояснюється необхідністю як для молодого, так і для вчителя, який вже має певний досвід практичної педагогічної діяльності, потребою знайомства з передовим педагогічним досвідом та інтересом до порівняння й самооцінки власної діяльності, здобутків та окреслення перспектив щодо подальшого особистого зростання</p>	<p>рівень авторитету серед учнів, батьків та колег і шукає сходинки до подальшого зростання, які вже не може забезпечити підвищення кваліфікаційної категорії адже всього, що є на цій драбині, вже досягнуто.</p>
<p>3. Перешкоди, які вчитель географії вважає основними щодо вдосконалення власного фахового рівня:</p>	
<p>брак часу (б); матеріальні проблеми (в); відсутність морального заохочення (е). Основною проблемою щодо подальшого власного професійного зростання вчителя є загальна проблема суспільства пов'язана з, м'яко кажучи, непопулярністю професії вчителя та низьким рівнем її оплати, особливо для вчителя, який не має високої категорії та надбавок за стаж роботи</p>	<p>матеріальні проблеми (в); стан здоров'я (г). На перший план для вчителів, які мають значний стаж роботи, виступають проблеми, пов'язані зі здоров'ям, і, як наслідок, матеріальні проблеми, які стають на заваді подальшого вдосконалення фахового рівня вчителя (як правило, це проблеми опанування комп'ютерних технологій навчання тощо)</p>

Система підвищення кваліфікації – явище абсолютно унікальне за своїм потенціалом, але цей потенціал оцінений та використується у мінімальних обсягах [7]. Вчителі – це не студенти, якщо в аудиторію до них заходить людина, яка не має практичного досвіду педагогічної діяльності, то успіху у слухачів їй очікувати не приходиться. Отримати визнання вчителів, зробити їх своїми вдячними слухачами і партнерами у підвищенні кваліфікації – завдання достатньо складне навіть для викладача, який має достатній стаж педагогічної діяльності, високий рівень педагогічної та психологічної підготовки. Адже система підвищення кваліфікації педагогічних працівників це кваліфікований посередник між високою педагогічною наукою та живою педагогічною практикою. Методист і викладач курсів підвищення кваліфікації – фахівці, які вміло формують когнітивну складову педагогічної культури вчителя.

Модернізація системи підвищення кваліфікації – не самоціль. Вона стає частиною системи освіти, що відповідає новим цілям і цінностям освіти. Неможливо внести зміни до системи освіти, пов'язані з формуванням креативності й інноваційної поведінки учительства, якщо вчитель не стає учасником сучасних освітніх програм. Неможливо сформувати особу учня, якщо вчитель не має досвіду такої діяльності [1].

Не можна не погодитися з думкою В.Олійника щодо функцій післядипломної освіти, які мають стратегічний і тактичний характер [4].

Тактичний характер функцій післядипломної освіти, який забезпечує виконання стратегічних цілей, передбачає:

- мотивування неперервного фахового зростання;
- підготовку резерву кадрів, яких потребує подальший розвиток суспільства;
- створення ефективних технологій навчання та виховання дорослих;
- поєднання галузевих вимог щодо розвитку кадрового потенціалу з потребою відтворення та збереження загальнолюдських цінностей;
- проведення наукових досліджень з акмеологічних і андрагогічних проблем та ін.

Аспекти тактичного характеру ми пропонуємо реалізувати за рахунок:

- запровадження системи дистанційного навчання вчителів під час проходження курсів післядипломної педагогічної освіти;
- запровадження кредитно-модульної системи навчання;
- використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання;
- залучення передового педагогічного досвіду, інтерактивних форм навчання тощо.

Забезпечення тактичних функцій післядипломної освіти значною мірою залежить від рівня розвитку педагогічної освіти, яка кадрово, дидактично, змістовно обслуговує всі освітні галузі. Від її розвитку та впорядкування фактично залежить ефективність інших освітніх галузей.

Не викликає сумніву теза В. Олійника [4] щодо процесу модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні, який має бути зорієнтований на розв'язання її перспективних завдань, а саме:

- оволодіння працівниками освіти комп'ютерними технологіями, Інтернетом;
- цілеспрямоване самонавчання;
- ознайомлення із позитивним досвідом інших;
- відкритість в оцінюванні досягнень;
- розроблення і захист власних інноваційних проєктів;
- вільний вибір місця, форм і термінів навчання і таке інше.

У контексті питання про мотиваційно-ціннісне ставлення вчителя до розвитку особистої професійної діяльності та процесу підвищення рівня особистої педагогічної культури торкнемося такого важливого аспекту діяльності викладача і методиста Інституту післядипломної педагогічної освіти, як педагогічна діагностика. Предметом діагностики є конкретна педагогічна інформація про стан педагогічного об'єкта, тенденції його розвитку, зовнішніх (соціальне оточення,

педагогічне середовище тощо) та внутрішніх (мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, здібності, потреби) факторів, які позитивно або негативно впливають на зміни цього об'єкта. На основі даної інформації формується мета подальшої педагогічної і науково-методичної діяльності, проектується структура та архітектура подальшого педагогічного процесу, формується підґрунтя для відбору актуального наукового змісту, методів, засобів, технологій і форм навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів географії. Саме цей процес стимулює підвищення якості педагогічної діяльності викладачів і методистів кафедр і науково-методичних центрів ІППО.

Проблема організації і проведення процедури педагогічної діагностики вчителів географії на курсах підвищення кваліфікації та її змістове наповнення безперечно актуальна і має велике значення для питань удосконалення викладання і підвищення якості курсової перепідготовки вчителів географії та основ економіки.

Процедура комп'ютерної діагностики започаткована й успішно впроваджується на курсах підвищення кваліфікації вчителів географії Рівненського обласного, Кримського республіканського, Київського міського та інших інститутів підвищення кваліфікації.

На думку Н. Побережної проведення педагогічної діагностики, особливо самодіагностики, розвиває у тих, хто навчається, здатність до самоаналізу, самооцінки та стимулює їх до професійно-творчого саморозвитку [5, с.44]. Ми погоджуємося з думкою автора і підтримуємо її навіть не дивлячись на те, що наша цільова аудиторія (вчителі географії, які мають стаж практичної діяльності від 5 до 40 і більше років) і цільова аудиторія Н. Побережної (студенти ВНЗ) абсолютно різна.

У перекладі з англійської мови “diagnoses” – поставити діагноз, дати точне визначення, оцінити. У словнику С.Ожегова діагноз трактується як медичний термін – визначення суті й особливостей хвороби на основі всебічного дослідження хворого [3]. Уперше термін “педагогічна діагностика” у загальнопедагогічну систему понять увів німецький дослідник, професор К. Інгенкамп у 1968 році.

Проблематика педагогічної діагностики, яка активно розробляється у наш час, систематизується і оформлюється в окрему галузь пізнання, яке на жаль не входить до кола наших досліджень. Але під час організації і проведення процесу підвищення фахової кваліфікації вчителів географії та основ економіки, як і в процесі нашого наукового дослідження, ми користувалися засобами діагностики.

Висновки. Мотивація посідає провідне місце в структурі особистості, вона є одним з основних понять, які використовують для пояснення рушійних сил її поведінки. Діагностування інтересів, потреб мети та основних мотивів підвищення педагогічної культури й обізнаності вчителя географії дає інформацію, яка дозволяє спланувати та

організувати курсову перепідготовку вчителя таким чином, аби він зміг реалізувати і задовольнити власні бажання та наміри щодо подальшого фахового зростання та професійного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Зоткин Андрей. Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности / Андрей Зоткин // Народное образование. – № 4. – 2009. – С. 59.
2. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М.Новиков. – М.: Издательство “Эгвес”, 2008. – 136 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов; под. ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Рус.яз., 1990. – 921 с.
4. Олійник В. Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві/В.Олійник//Вища освіта України. – №4. –2009. – С. 24-34.
5. Побережна Н. Діагностика впровадження інформаційних технологій у процес навчання студентів /Н.Побережна//Вища школа. – №1. – 2010. – С.43-52.
6. Федорец Николай. Проблемы переподготовки и мотивации школьных педагогов в условиях информационного общества / Николай Федорец // Директор школы, лицея, гимназии. – 2008. – № 5. – С. 101-104.
7. Институт повышения квалификации призван учить, как думать: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ng.ru/scenario/2010-01-26/13_pedagog.html .
8. Капіруліна С.Л. Мотиваційно-ціннісне ставлення вчителя географії до процесу розвитку професійної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти /С.Л.Капіруліна/ Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2010 рік: наукове видання. – К.: Інститут педагогіки, 2011. – 312 с. – С. 224 – 225.
9. Іванова І.В. Осердя професіоналів /І.В.Іванова, С.Л. Капіруліна// Краєзнавство. Географія. Туризм. – № 10 (687). – Березень. – 2011 р. – С. 22-23.

The author of the article lights up the problem of geography and bases of economy teachers' motivation to the increase own level of pedagogical and methodical culture. In the process of prosecution acoding to this problem the author has made survey and questionnaire of teachers with the purpose of determination the necessities, interests and reasons that assist or prevent to realized teaches' selfeducational activity.

Keywords: motivation, interest, necessity, pedagogical culture, methodical culture, selfeducational activity.

Отримано: 12.02.2012 р.

Вплив міжособистісних взаємин на розвиток особистості дитини в процесі адаптації у колективі художньої самодіяльності

У статті теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено вплив міжособистісних взаємин, зокрема особливостей ставлення керівника колективу художньої самодіяльності до дітей, на розвиток їх позитивного “Я – образу”. Схарактеризовано чотири типи емоційного забарвлення “Я – образу” дітей – учасників колективу, та визначено і описано рівні прийняття керівником дітей.

Ключові слова: “Я – образ”, міжособистісні взаємини, рівень прийняття, соціально-психологічна адаптація, нова соціальна ситуація розвитку, колектив художньої самодіяльності.

В статті теоретически обосновано и эмпирически исследовано влияние межличностных взаимоотношений, а именно уровня принятия руководителем коллектива художественной самодеятельности детей, на развитие позитивного “Я – образа”. Охарактеризовано четьре типа емоциональной окрашенности “Я – образа” участников коллектива, выделено и описано уровни принятия педагогом детей.

Ключевые слова: “Я – образ”, межличностные взаимоотношения, уровень принятия, социально-психологическая адаптация, новая социальная ситуация развития, коллектив художественной самодеятельности.

Постановка проблеми. Вивчення впливу міжособистісних взаємин на розвиток особистості дитини в процесі адаптації у колективі художньої самодіяльності заслуговує особливої уваги. Розвиток дитини відбувається не тільки в шкільному середовищі, а і в умовах позашкільних закладів, зокрема в колективах художньої самодіяльності.

Після тривалого занепаду і зниження інтересу до світу мистецтв, культурних традицій і цінностей в суспільстві дедалі більше усвідомлюється роль таких закладів для всебічного розвитку особистості. В колективах художньої самодіяльності діти залучаються до різних видів творчості, навчаються співу, танцям, акторській майстерності. Успішність адаптаційного процесу в них

сприяє всебічному розкриттю творчого потенціалу дітей, підвищенню їх соціального статусу, а також забезпечує умови індивідуалізації та інтеграції самовиявлення дитини в новому соціально-психологічному просторі [7; 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми соціально-психологічної адаптації присвячені праці Г. Андреевої, З. Білоусова, Г. Балла, Л. Виготського, І. Вайнера, Л. Дзюбко, Ч. Кулі, Е. Кузьміна, Р. Кривецького, С. Максименка, Г. Міда, Р. Немова, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригіна, А. Петровського, М. Пірен, Г. Тарда та інших. Вчені розглядають адаптацію як складний і багатогранний психологічний процес на шляху становлення особистості та створення умов для її самореалізації в соціальному середовищі. Соціально-психологічну ж адаптацію визначають як взаємодію індивіда з соціальним оточенням щодо освоєння ним нової життєвої ситуації, як передумову подальшого розвитку особистості.

Дослідження В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Петровського, Б. Паригіна, Т. Титаренко, А. Фурмана доводять, що соціально-психологічна адаптація особистості в групі пов'язана з періодами зміни діяльності та соціального оточення людини і забезпечується функціонуванням певної системи механізмів (рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо).

Наукові роботи з питань діяльності позашкільних закладів освіти С. Букреевої, В. Вербицького, О. Глух, Л. Ковбасенко, В. Мачуського, Л. Островської, В. Пострілюного, Г. Пустовіта, А. Сиротенка, Т. Сущенко, Н. Тернової свідчать, що метою їх роботи є організація активного дозвілля дітей, що, в свою чергу, сприяє зростанню соціально-культурної активності дітей, розкриттю їх творчого потенціалу, формуванню в них базових психологічних якостей, їх соціалізації в суспільстві [3; 4].

Метою статті є визначення впливу міжособистісних взаємин на розвиток “Я – образу” дитини в процесі адаптації у колективі художньої самодіяльності.

Дитина розвивається в оточенні дорослих, діяльність яких має бути спрямована на допомогу дітям в оволодінні конструктивними формами самовираження та самоствердження[6]. Така діяльність у різних умовах здійснюється по-різному; вона багатоманітна за змістом, характером, формами її організації. Але в будь-якому разі дорослий займає важливу позицію: він організує та структурує простір, у якому розвивається дитина. Незалежно від обмеженості цього простору, дитина входить до нього зі своєю діяльністю, у якій і формується її “Я”, відбувається саморозвиток.

Таким дорослим у колективі художньої самодіяльності є керівник, на якого покладено функції управління й організації діяльності в дитячому колективі, тому рівень соціально-психологічної адаптації також залежить від особливостей ставлення керівника до дітей.

Прийняття кожною людиною як особистості сприяє індивідуальному розвитку, розкритості, впевненості в собі. Нерідко дорослим важко зрозуміти дитину тільки тому, що вони сприймають її односторонньо [3, с. 68].

Згідно з нашим припущенням, у колективі художньої самодіяльності рівень прийняття керівником дітей безпосередньо впливає як на розвиток особистості дитини, становлення позитивного “Я – образу” учасників, так і на соціально – психологічну адаптацію.

У дослідженні для визначення наявних рівнів соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності було використано: анкетування батьків, дітей і керівників, колірний тест ставлення (О. Еткінд, М. Люшер), модифікація тесту “Кінетичний малюнок сім’ї” (Г. Хоментгаускас, Р. Беяускайте) – “Малюнок творчого колективу”.

Отримані результати дозволили виокремити і схарактеризувати п’ять рівнів соціально-психологічної адаптації дітей у колективі художньої самодіяльності:

- *високий рівень* – 26% (діти охоче відвідують заняття, діяльність, колектив, вимоги керівника не викликають у них напруження, страху, з дітьми в колективі складаються добрі стосунки, бажання піти з колективу не виникає, є досягнення в діяльності);

- *вищий за середній* – 33% (діти переважно позитивно сприймають як діяльність, так і колектив, позитивні емоції переважають, у дітей наявні певні досягнення в діяльності, з дітьми і керівником складаються гарні взаємини);

- *середній* – 15,5% (діти працюють у колективі нерівно, іноді охоче, коли без особливого бажання, під час занять переживають як негативні, так і позитивні емоції, мають невисокі досягнення в творчій діяльності, з дітьми і з керівником майже завжди знаходять спільну мову);

- *нижчий за середній* – 17,8% (діти часто переживають негативні емоції щодо діяльності, рідко відчувають задоволення, досягнення в творчості не виражені, спільну мову знаходять лише з окремими учасниками колективу, вимоги керівника приймають частково, періодично виникає бажання піти з колективу);

• *низький рівень адаптації* – 7,2% (діти незадоволені діяльністю, якою займаються, відчувають дискомфорт, часто виникає бажання піти з колективу, інтерес до діяльності виражений слабо, досягнення в творчості незначні, дитина не знаходить спільної мови з дітьми, не завжди сприймає вимоги керівника).

Здійснене нами вивчення стану соціально-психологічної адаптації дітей в колективі художньої самодіяльності засвідчило, що, незважаючи на особливості організації діяльності творчих колективів, які відрізняють їх від шкільних (добровільність відвідування, нерегламентованість занять, вибір діяльності за інтересом і за здібностями), у досліджуваних колективах є діти, які мають низький та нижчий за середній рівні соціально-психологічної адаптації.

Другий етап дослідження полягав у вивченні “Я – образу” дітей – учасників колективу, з метою виявлення зв’язку позитивності його емоційно-ціннісних характеристик з рівнем соціально-психологічної адаптації. Дослідження здійснювалося у двох групах дітей, які на попередньому його етапі показали достатній рівень соціально-психологічної адаптації (високий, вищий за середній, середній) та недостатній рівень соціально-психологічної адаптації (нижчий за середній, низький).

Для вивчення “Я – образу” (визначення рівня самооцінки, самоповаги, адекватності сприймання себе і своїх можливостей, оцінки загального “Я” і “Я – на занятті” та різниці між ними) застосовувались: методика самооцінки (Дембо-Рубінштейн), шкала самоповаги (М. Розенберг), модифікація методики семантичний диференціал (Ч. Осгуд).

Отримані дані дозволили схарактеризувати чотири типи емоційного забарвлення “Я – образу” дітей – учасників колективів:

1) *позитивний* – високий рівень самооцінки, самоповаги, адекватне сприймання себе і власних можливостей; оцінка загального “Я” і “Я на занятті” є переважно позитивною, різниця між показниками незначна;

2) *суперечливий з тенденцією до зростання позитивності на занятті* – середній або низький рівень самооцінки, самоставлення, оцінка “Я на занятті” є позитивною, спостерігається тенденція до зростання позитивності “Я” на занятті;

3) *суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті* – високий або завищений рівень самооцінки, самоставлення, “Я” на занятті” оцінюється досить низько. Різниця між оцінкою загального “Я” і “Я” на занятті” значна. “Я” на занятті” має негативне емоційне забарвлення;

4) *негативний* – низький рівень самооцінки, самоставлення, недостатньо позитивне сприймання себе, власних досягнень, можливостей. Низька оцінка як загального “Я”, так і “Я” на занятті”.

Кореляційний аналіз результатів дослідження дозволив підтвердити статистичну значущість різниці між кількістю дітей з позитивним і негативним “Я – образом” у групах з різними рівнями соціально-психологічної адаптації (X^2 – критерій прийняв значення 14,08 при критичному значенні 10,80 р d” 0,01).

Отже, в процесі занять, у зв’язку з переживаннями дитини змінюються емоційно-ціннісні характеристики “Я – образу”. Рівень адаптації дитини залежить від позитивності його “Я – образу”. Для дітей з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації характерний позитивний “Я – образ”; або суперечливий із зростанням позитивності на занятті “Я – образ”; для дітей з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації характерний суперечливий “Я – образ” з тенденцією до зниження позитивності на занятті, або негативний “Я – образ”.

Особливе значення в процесі формування “Я – образу” дитини має ставлення до неї керівника в перші місяці відвідування колективу. Допомога, надана у процесі адаптації, дає змогу усвідомити сильні сторони свого “Я” – це передумова для становлення “Я – образу” людини, у котрої яскраво виражене почуття самоцінності та сформовано уявлення про себе як такої, що може багато чого досягти в житті.

Зважаючи на особливості організації роботи колективів художньої самодіяльності, його керівник виконує дві соціальні ролі: він є керівником дитячої групи і водночас педагогом, який повинен поступово навчити дитину діяльності.

Отже, педагог – творчий керівник, який у роботі поєднує керівництво процесом діяльності та педагогічну взаємодію з дітьми.

Третій етап емпіричного дослідження полягав у вивченні впливу особливостей ставлення педагога-творчого керівника до дітей, передусім рівня прийняття ним учасників колективу, на емоційно-ціннісні характеристики “Я – образу” учасників колективу.

В основу їх визначення покладено рівні прийняття керівником дитини як особистості зі сформованими в неї на етапі входження в новий для неї колектив індивідуальними якостями та творчими здібностями. В процесі дослідницької роботи було обстежено 30 керівників різних колективів художньої самодіяльності Центру дитячої і юнацької творчості м. Бердянська.

Аналізуючи здобуті раніше дані, ми виходили з міркувань, що за допомогою з'ясування настанов керівника переважно на поведінкові якості дитини, на відповідність дитини навчально-рольовим характеристикам, або навпаки, переважних настанов на внутрішні, особистісні якості дитини, які не залежать від його навчально-рольових характеристик, тобто за якостями, що цінує керівник в дітях – учасниках колективу, орієнтовно його можна віднести до високого чи недостатнього рівня прийняття учасників колективу.

На нашу думку, керівники, котрі цінують в учасниках адаптивну, рольову поведінку, виконання всіх вказівок, інструкцій, вимог і віддають перевагу на свідомому або неусвідомленому рівні дисциплінованості, ретельності, успіхам дитини, не акцентують увагу на особистісному розвитку дитини, її самореалізації, творчих досягненнях, характеризуються недостатнім рівнем прийняття дитини. Водночас керівник, орієнтований на високий рівень прийняття, досягнення й успіхи дитини розглядає в контексті розвитку особистості дитини, її самореалізації, індивідуального творчого росту, а не як цінність, заради якої можна нехтувати фізичним і психологічним здоров'ям дитини.

Для визначення рівнів прийняття керівниками дітей використані такі методики: семантичний диференціал (Ч. Осгуд), колірний тест ставлення (О. Еткінд, М. Люшер) модифікація тесту А. Варги, В. Століна “Батьківське ставлення”, тест “Класифікація суджень”. За допомогою методики особистісного диференціала, розробленої за принципом класичного семантичного диференціала Ч. Осгундом і адаптованої в інституті В. Бехтерева, ми з'ясовували, якими уявляють собі досліджувані керівники “Ідеального” і “Реального” учасника.

За результатами методики особистісного диференціала керівники, віднесені нами до групи з високим рівнем прийняття – 46,6%, позитивно оцінюють як “Реального”, так і “Ідеального” учасника колективу, мають невеликий розрив між їх оцінками за всіма факторами особистісного диференціала.

Низький рівень прийняття мають 10% керівників, які недостатньо позитивно оцінюють “Реального учасника” колективу, мають суттєву різницю між оцінками “Реального” і “Ідеального” учасника за всіма факторами особистісного диференціала.

Інші 43,4% мають середній рівень прийняття, тобто в своїх оцінках “Реального” і “Ідеального” учасника за факторами, мають різницю 1,5 – 2 одиниці.

Для подальшого вивчення особливостей ставлення керівника до дітей ми використали кольоровий тест ставлення А. Еткінда,

М. Люшера сутність якого полягає в ранжуванні карток із зображенням певних кольорів у порядку їх переваги й уподобання, що дало змогу умовно визначити керівників з достатнім і недостатнім рівнем прийняття дітей.

Інтерпретуючи дані, отримані за цією методикою, ми акцентували увагу на особистій привабливості певних кольорів для досліджуваного та наявності або відсутності їх у доборі кольорів, асоційованих з образом “Мій учасник”, “Ідеальний учасник”.

Якщо в завданні “Привабливі кольори” керівник на перші місця за привабливістю ставить не дуже позитивні кольори, це свідчить про його особистісні проблеми (тривожність, страх тощо), що може впливати на особливості ставлення його до дітей. Але в контексті нашого дослідження важливим є те, щоб обрані ним привабливі кольори були наявні в доборах “Мій учасник” та “Ідеальний учасник”, різниця між добором кольорів була незначна, і тоді ми можемо стверджувати, що цей керівник має високий рівень прийняття дітей.

Навпаки, якщо керівник, виконуючи завдання, має велику різницю у кольорових виборах, асоційованих з групами “Привабливі кольори” і “Мій учасник”, а також між виборами “Мій учасник” та “Ідеальний учасник”, то такого керівника можна віднести до групи з недостатнім рівнем прийняття.

Окремо на кожного керівника ми зробили діаграми “Привабливі кольори”, “Ідеальний учасник”, “Мій учасник”.

При обробці індивідуальних діаграм ми виходили з того, якщо збіг кольорів між виборами складає від 100% до 75% – то це високий рівень співпадіння, 75%–55% – середній рівень збігу, 55%–10% низький рівень збігу.

Отже, в керівників із високим рівнем збігу вибору кольорів високий рівень прийняття – 53,3%.

У керівників з низьким рівнем збігу – недостатній рівень прийняття дітей – 6,6%, інші 46,6% – це керівники, які мають неоднозначні результати у виборі кольорів, і ми не могли остаточно віднести їх до жодного з рівнів прийняття.

Тест – опитувальник батьківського ставлення А. Варга, В. Століна модифіковано нами для поповнення діагностичного матеріалу щодо особливостей ставлення керівника до учасників. Із авторського тесту з п’яти шкал нами відібрано три:

– “Відторгнення” – відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини, високі показники: керівник сприймає дитину як погану, непристосовану, невдачу; не вірить у її успіхи і здібності, здебільшого відчуває до дитини злість, досаду, не поважає її; низькі

показники: дитина подобається такою, якою вона є; керівник поважає індивідуальність, симпатизує їй, схвалює інтереси і плани.

– “Кооперація” – настанова на співтворчість з дитиною. Високі показники: керівник надає допомогу дитині, високо цінує її досягнення, творчі здібності, заохочує її ініціативу й самостійність, намагається бути на рівних, довіряє та поважає дітей.

– “Симбіоз” – шкала відображає недостатню міжособистісну дистанцію у спілкуванні з дитиною, пригнічення її самостійності. Високі бали за цією шкалою можна інтерпретувати так: керівник відчувається єдиним цілим з дитиною, недостатньо розуміє відмінності власних і дитячих потреб, постійно опікується нею, не дозволяє їй бути самостійною.

За результатами тестування керівників, котрі набрали найбільшу кількість балів за шкалами “Відторгнення” і “Симбіоз”, ми віднесли до групи з недостатнім рівнем прийняття 13,3%, а тих, які мають високий результат за шкалою “Кооперація” і низькі значення за шкалами “Відторгнення”, “Симбіоз” – 63,3% – ми віднесли до групи з високим рівнем прийняття, 23,4% мають неординарні результати (проміжна група).

Надалі ми провели бесіди з представниками двох граничних груп (з високим та недостатнім рівнем прийняття), під час яких досліджуваним було запропоновано створити психологічні портрети: “Реальний учасник”, “Ідеальний учасник”, а також дати відповідь на питання “Яким має бути ставлення керівника до дітей?”.

Відповіді свідчать, що керівник з недостатнім рівнем прийняття, на відміну від керівника з високим рівнем прийняття, дитину сприймає критично, порівняно з певним ідеальним образом. Увага акцентується не на особистісних, а на діяльнісних характеристиках дитини, тобто дитина таким керівником як приймається, так і відторгається, не приймається при цьому як цілісна особистість.

Подальше дослідження проводилось у двох колективах художньої самодіяльності, керівники яких мали два крайні рівні прийняття з метою з'ясування, як розподіляються діти за типами емоційного забарвлення “Я – образу” в колективах, керівники яких мають різні рівні прийняття.

Висновок. Отже, в колективі, керівник якого має високий рівень прийняття, більшість дітей має “позитивний” і “суперечливий з тенденцією до зростання позитивності на занятті” “Я – образ” – 84%, 16% дітей у таких колективах мають “суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті” і “негативний” “Я – образ”. Тим часом у керівника з недостатнім рівнем прийняття в колективі

більшість дітей має “суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті” і “негативний “Я – образ” – 52% .

Для перевірки достовірності різниці між кількістю дітей з позитивним і негативним “Я – образом” у колективах керівників з різним рівнем прийняття використали χ^2 – критерій. Обчислене значення χ^2 – критерію набуло значення 4,2 при ступені свободи 1, рівні значимості 0,05% при критичному його значенні 3,8 підтверджує припущення, що рівень прийняття керівником дітей – учасників колективу впливає на становлення в них позитивно емоційно-забарвленого “Я – образу” .

Список використаних джерел

1. Балл. Г.О Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.О. Балл – К. : Изд-во Основа, 2006. – С. 218 – 228.
2. Бернс Р. Развитие “Я” – концепции и воспитание / Роберт Бернс – М. : Прогресс, 1968. – 422 с.
3. Боровик О.П. Детский клуб (История одного опыта) / Олег Павлович Боровик. – Харьков, 1919. – 128 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 365 с.
5. Выготский Л.С. Пути оптимизации взаимных отношений учителя и учащихся / Л.С. Выготский // Збірник статей та розробок. – Запоріжжя : АПН України, 1994. – С. 25-35.
6. Литовченко О.В. Соціальна адаптація дітей в умовах позашкільного закладу як соціально-педагогічна проблема / О.В.Литовченко // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді): зб. наук. праць. – Київ : Пед. думка, 2000. – С. 86-93.
7. Сущенко Т.І. Творча спрямованість позашкільного педагогічного процесу/ Т. І.Сущенко : зб. наук праць ЗОІУВ. – 1995. – № 4. – С 121-126.

In the article the influence of interpersonal relations, peculiarities of the attitude of leader of amateur talent group to children on the development their positive “I – image” has been theoretically grounded and empirically investigated. Four types of emotional colours of “I – image” of members of the group have been characterized. Levels of acceptance of children by the leader have been defined and described.

Keywords: “I – image”, interpersonal relations, level of acceptance, social – psychological adaptation, new social situation of the development, amateur talent group.

Отримано: 12.02.2012 р.

Вплив християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу молодших школярів: деякі емпіричні кореляти та індикатори

Вважається доведеним факт впливу віри в Бога та релігійних імперативів на процес аксіогенезу особистості. Причому основні зусилля науковців здебільшого спрямовані на вивчення особливостей цього процесу в індивідів на пізніх стадіях онтогенезу їх особистості (“зріла особистість” Олпорт Г. В.), в той час як на ранніх стадіях (і зокрема у молодшому шкільному віці), таких досліджень майже не проводиться. Одержані нами результати можуть бути цікавими для науковців, які проводять свої розвідки у цій царині.

Ключові слова: християнська мораль, християнські (духовно-моральні) цінності, ціннісно-орієнтаційна сфера, ціннісне ставлення.

Доказаним вважається факт впливу віри в Бога і релігійних імперативів на процес аксіогенезу особистості. Причому основні зусилля учених в більшій ступені направлені на вивчення особливостей цього процесу на пізніх стадіях онтогенезу особистості (“зріла особистість” Олпорт Г. В.), в той час як на ранніх стадіях онтогенезу (і в частині в молодшому шкільному віці) такі дослідження майже не проводяться. Отримані нами результати можуть бути цікавими для науковців, які проводять свої дослідження в цій області.

Ключевые слова: христианская мораль, христианские (духовно-моральные) ценности, ценностно-ориентационная сфера, ценностное отношение.

Постановка проблеми. Процес подальшої демократизації нашого суспільства, а також реформування вітчизняної освіти неминує призводити до переосмислення історичного минулого і цієї системи цінностей, від якої у свій час довелося відмовитись. В зв'язку з цим у змісті предметів суспільствознавчого циклу світської школи все більш виразніше окреслюється сучасне бачення ролі релігії та церкви у розвитку й становленні Української держави, їх значення у житті людини та суспільства.

Позитивним кроком у даному напрямку слід вважати визначення стратегії духовно-інтелектуального розвитку нації та продовження реформування освіти згідно з визначеними пріоритетами розвитку науки і культури, де дотримання моралі, основаної

на християнських цінностях, посяде поважне місце. Сучасна модель освіти має базуватися на відтворенні власного культурно-історичного досвіду в його органічному поєднанні з найновішими досягненнями сучасної науки, культури і соціальної практики та прогресивними надбаннями народів світу.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Основні завдання емпіричного етапу дослідження полягали у виявленні зв'язків між основними постулатами християнської моралі та ціннісною сферою особистості молодшого школяра. Одразу зазначимо, що діти цього віку мають дуже низький рівень самосвідомості (самопізнання), а тому їх уявлення про ціннісно-орієнтаційну сферу особистості (і зокрема моральне “Я”) поверхневі, фрагментарні, ситуативні, аморфні [1; 2; 5]. Водночас доведено, що цей віковий період є надзвичайно важливим у плані формування ціннісно-орієнтаційної сфери особистості [1; 2; 6; 7].

Тому, враховуючи відносно низькі когнітивні можливості розвитку ціннісно-орієнтаційної сфери дитини цього віку, пріоритетним напрямом, на нашу думку, слід вважати формування емоційно-почуттєвої бази ціннісно-орієнтаційної сфери, а також накопичення досвіду у вигляді добродійного поводження, який репрезентований у відповідних уміннях, звичках, навичках та формах поведінки. В цьому контексті особливо важливим є розвиток сумління на основі таких моральних почуттів, як сором, провина, задоволення від доброго вчинку, власна гідність [1; 2; 8].

Ми переконані, що відвідування дитиною богослужінь, її участь у Святому причасті, ритуальних чи театралізованих дійствах, співпереживання, співучасть мирянам у їхніх життєвих проблемах та негараздах сприяють процесу розвитку сумління дитини. Дане утворення, на думку М. Михалика, є одним з базових фундаментальних утворень моральної самосвідомості особистості, що “формує її здатність реагувати на добро і зло, здатність до самооцінки, а отже, виконує функцію регулятора її власної поведінки...” [2, с. 240].

Зважаючи на цей факт, добитись констатації того, що саме християнська мораль має вплив (чи немає), позитивний чи негативний, якщо має, то який він за силою впливу (незначний (слабкий) – посередній – дуже сильний), надто складно, оскільки між незалежною змінною (християнською мораллю) і залежною змінною (ціннісно-орієнтаційною сферою особистості) існує нелінійний зв'язок. Тому це накладає певні обмеження на інтерпретацію одержаних нами даних – вони не можуть бути прокоментовані з позицій лінійної каузальності. З цього ж випливає

і необхідність особливо ретельного підбору дослідницьких методик та інструментів виявлення тенденцій ціннісно-орієнтаційних зрушень у сфері спрямованості учня початкових класів.

Другою важливою особливістю в організації нашого дослідження було те, що ми прагнули підібрати досліджувану вибірку таким чином, щоб вона була контрастною. Інша справа, що ця контрастність інколи мала об'єктивні критерії, а іноді – суб'єктивні, які також певним чином впливали не лише на способи використання методів, а й на їх інтерпретацію. Йдеться про те, що вибірка увібрала в себе такі якісні відмінності, як поділ дітей на міських та сільських; тих, котрі відвідують богослужіння, і тих, які цього не роблять; на тих, що навчаються у Католицькій школі, і тих, що перебувають в типових загальноосвітніх закладах. Отож, перед нами постало завдання виявити найбільш інформативні показники рівня сформованості християнських цінностей в учнів Католицької школи та звичайної загальноосвітньої школи і на цій основі встановити статистично значущі відмінності між ними.

Враховуючи складність предмета дослідження, специфічні умови його проведення, ми використовували перехресний метод збору емпіричних даних, який може вважатися своєрідною формою перевірки їх достовірності, а також дозволяє встановити їх надійність.

Спостереження також використовувалось нами як основний метод нашого дослідження, однак проводилося воно в основному експертами (студентами, вчителями, батьками), які були залучені до його процедури. Основне їх завдання полягало у планомірному та цілеспрямованому накопиченні інформації, безпосередньо пов'язаної з предметом дослідження: фіксувалися та протоколювалися будь-які форми залежності чи зв'язку між двома змінними (основами християнської моралі і ціннісними орієнтаціями).

Зваживши всі проблемні моменти, ми дійшли висновку, що не менш інформативною може виявитись модель, за допомогою якої вивчаються не лише діти молодшого шкільного віку, а й діти старші, які, перебуваючи у середовищі інтенсивного продукування та утвердження християнської моралі, засвоювали і формували в собі адекватні цінності, а отже, досягли певного розвитку своєї ціннісно-орієнтаційної сфери. Процедура емпіричного дослідження полягала в тому, що робився підбір двох контрастних вибірок серед дітей однакового віку. При цьому відмінність між обома вибірками стосувалась показників незалежної змінної, тобто одна з них перебувала в середовищі, в якому постійно панує атмосфера

християнської моралі (Католицька школа), а інша була позбавлена такої можливості (типова ЗОШ). Моделювання такої ситуації з залученням представників цих двох полярних груп дозволяло надалі виявити цілу низку схожих або гомогенних (в середині цих вибірок) і відмінних (у показниках між ними) ціннісних орієнтацій.

Слід зазначити, що оскільки йдеться не про реальні виміри (показники) ціннісно-орієнтаційної сфери, а лише їх індикатори, то необхідно було обрати такі сфери поведінки чи діяльності дітей, які б дозволили порівняти між собою різні погляди і оцінки. Тому у ролі експертів у нас виступали вчителі і вихователі, батьки, а також студенти.

Наступним, не менш важливим, показником були плеяди особистісних характеристик, які ми виявляли за допомогою тесту *“Комунікативна толерантність”* (модифікований варіант методики В. В. Бойко) і адаптованого спеціально до наших умов дослідження *опитувальника “Виявлення рівня вираженості потреби у співчутті”*. Отримані за допомогою обох методик дані дозволяють виявити лише основні тенденції, властиві кожному суб’єкту взаємодії з партнерами. У безпосередньому, живому спілкуванні особистість проявляється набагато яскравіше і колоритніше [9, с. 149-153].

Зважаючи не тільки на освітні завдання, які вирішує Католицька школа, а й на виховні, зокрема на саму атмосферу (дух), вікові традиції цих закладів освіти, є цілком доречним припущення, що за результатами даних двох методик учні цього закладу повинні перевищувати представників звичайних загальноосвітніх шкіл. Висловлена нами гіпотеза потребувала подальшого підтвердження або спростування.

Для того, аби переконатись, що обраний нами віковий період життя дитини (молодший шкільний вік) є саме тим, де відбувається інтенсивний вплив з боку основних постулатів християнської моралі на розвиток їх ціннісно-орієнтаційної сфери, ми вирішили провести анкетування студентів, які виступили в ролі експертів. В дослідженні взяли участь 50 студентів 2 курсу спеціальності *“Соціальна педагогіка. Практична психологія”* і 67 студентів 4 курсу спеціальності *“Початкова освіта. Практична психологія”*. Всі досліджувані жіночої статі, кожна з них вважає себе віруючою людиною. Для того, щоб урізноманітнити якісні відмінності у досліджуваній вибірці, нами було введено кілька додаткових параметрів: міські – сільські жителі, а також запропоновано оцінити свій рівень релігійності. Слід зазначити, що за цим показником усі студентки (крім однієї, яка не назвала себе віруючою

людиною, однак і не вважає себе атеїстом) віднесли себе до категорії віруючих.

Основне запитання, яке було адресоване студентам, стосувалось того, в якому віці, на їхню думку, найбільш доцільно залучати дитину до християнської віри. Майже всі студенти у своїх відповідях посилались на власний досвід, і лише окремі з них намагались обґрунтувати свою думку з наукових психолого-педагогічних позицій.

Отримані нами кількісні показники засвідчили, що статистично значущих відмінностей між даними сільських і міських студентів не існує. Воно й не дивно, оскільки і перша категорія студентів і друга якісно дуже близькі. Найбільш інформативним показником для нас є те, що абсолютна більшість студентів (понад 90,0%) вважають дошкільний і молодший шкільний вік найбільш оптимальним періодом для залучення дитини до віри в Господа. При тому 61,0% з них віддає перевагу дошкільному дитинству.

Серед аргументів, які найчастіше висловлювали досліджувані, були такі: *завдяки релігійній вірі дитина у молодшому шкільному віці засвоює моральні норми; якщо дитину змалку привчати до Бога, ходити до церкви, то у неї почнуть формуватися почуття милосердя, доброти, співчутливості, вміння прощати, відповідати за зроблене і думати над вчинками, розуміння, що таке добро і зло; релігійна віра впливає на цінності людини в культурі, на ставлення до людей, що її оточують, зокрема рідних, близьких; у цей період завдяки вірі закладається стійкий релігійний світогляд, формується совість, моральна й духовна культура та ін.* (всього 22,0% від загальної кількості висловлювань).

Ще однією дуже вагомою низкою висловлювань, яка охопила 10% від загальної дисперсії оцінок, було те, що виховання дитини в дусі християнських цінностей безпосередньо залежить від *“батьків та оточення, в якому виростає дитина; від родинного виховання.”*

І нарешті, ще один аспект, на якому хотілося б наголосити, пов'язаний зі *“святкуванням різних свят (Різдво, Великдень), ходінням до церкви, повагою до старших; потребою любити людей як самого себе, вірити у них і прощати їм”* (9,0% від загальної дисперсії висловлювань).

Для того, щоб виявити існуючі тенденції серед молодших школярів у їх ставленні до християнської моралі, нами було складено анкету і запропоновано учням 4 класів кількох шкіл дати відповіді на питання цієї анкети. В дослідженні взяло участь 28 учнів ЗОШ с. Микуличин, Яремчанського району, 34 учні ЗОШ № 22 і 24 учні Католицької ЗОШ м. Івано-Франківська. З певних етичних

міркувань ми вважали недоцільним дітям католицької школи задавати перших два запитання (“Чи є Бог на світі?” і “Чи вважаєш ти себе віруючою людиною?”). Як ми й очікували, усі діти Микуличинської школи і 30 учнів ЗОШ №22 дали ствердну відповідь на перше питання. І лише 4 учні міської школи дали відповідь “Не знаю (ми не знаємо)”. Разом з цим, майже всі діти назвали себе віруючими людьми, і тільки у двох анкетах не було нічого вказано.

Цікавою, на наш погляд, була відповідь на питання “Що для тебе означає бути християнином (віруючою людиною)?” (табл. 1).

Таблиця 1

Частотний розподіл змістовних характеристик поняття “Віруюча людина” учнів 4 класів Католицької школи та ЗОШ

№ з/п	Судження	Католицька ЗОШ		СП №22		Микуличинська ЗОШ		Всього
		Хл. (10)	Дівч. (14)	Хл. (15)	Дівч. (19)	Хл. (11)	Дівч. (17)	
1	Вірити у Бога (у святих Ісуса Христа, Марію та ін.)	10	14	8	9	9	12	50
2	Ходити до церкви	8	10	5	6	4	11	44
3	Молитися	9	12	4	6	3	9	43
4	Не знаю про це нічого			1	2		1	4
5	Кожного тижня ходити до сповіді	7	11		1		1	20
6	Робити хороші справи	3	4	4	5		2	18
7	Любити рідних та близьких	8	9	2	4		1	24
Всього		45	60	24	33	16	25	203

Не вдаючись у детальний аналіз, відзначимо той факт, що учні Католицької школи дають набагато ґрунтовніші відповіді на поставлене запитання (їх відповіді розгорнуті і містять 4-5 суджень) у порівнянні з учнями двох інших шкіл (їх відповіді в середньому наближаються до 2 суджень). Таким чином, учні Католицької школи значно випереджають своїх однолітків у розумінні суті поняття “віруюча людина”. Ця ж тенденція підтвердилась і при аналізі відповідей на таке запитання: “Чи відрізняється віруюча людина від невіруючої? Якщо так, то в чому відмінність?”.

Даючи своє розуміння суті поняття “невіруюча людина”, діти, в основному, вказували на такі характеристики: *кричить на батьків, не слухає їх; не ходить до церкви; не робить добрих справ; не йде до сповіді; нікому не вірить і не поважає нікого; недобра, сварлива, гнівлива людина; не вміє прощати.*

І нарешті, ще одне запитання, яке дало нам змогу виявити відмінності між вибірками дітей, стосувалося того, чи існує взаємозв'язок між поняттям “віра у Бога” і людським щастям. Для цього розглянемо уважно показники частотності суджень учнів при відповіді на запитання “Що треба для того, щоб люди почували себе щасливими?” (табл. 2).

Таблиця 2

Частотний розподіл змістовних характеристик поняття “Щаслива людина” учнів 4 класів Католицької школи та ЗОШ

№ з/п	Судження	КШ		СШ №22		Микул. ЗОШ		Всього
		Хл. (10)	Д. (14)	Хл. (15)	Д. (19)	Хл. (11)	Д. (17)	
1	Вірити у Бога	8	14	2	2	2	1	29
2	Ходити до церкви, молитися	8	8	2	2	2	3	25
3	Турбота про батьків (любити близьких і рідних; щоб була сім'я, мама); підтримувати інших і бути вдячним; не засмучувати батьків	9	11	7	6	4	6	43
4	Комп'ютер, відеоігри, «телек», чіпси, сторінка в Інтернеті, футбол, танці, плавання	1		10	9	11	2	33
5	Не брехати, бути ввічливим, кожного тижня ходити до сповіді	6	8				1	15
6	Берегти природу рідного краю; щоб було багато дерев, кущів, трави		2	2	2	1	2	9
7	Зробити щось добре для людей	7	6	2	4	1	3	23
8	Гуляти на свіжому повітрі; щоб кожен день був Днем народження			3		1	3	7
9	Бути здоровим	3	3	2	4	1	2	15
10	Щоб були друзі; дружити	3		2	4	2	3	14
11	Жити у вірі та любові	4	4					8
12	Гарно вчитися; потрібна школа	1			3		4	8
Всього		50	56	32	36	25	30	229

Частотний розподіл за судженнями таблиці є незаперечним фактом того, що діти Католицької школи пов'язують особисте щастя з реалізацією таких прагнень, які близькі до основних християнських заповідей: *віра у Бога, молитва і сповідь, турбота про рідних і близьких, чесність і ввічливість, віра і любов.*

У зв'язку з тим, що особливою вибіркою (експериментальним майданчиком) виступили учні Католицької школи, ще на етапі перевірки робочих гіпотез виникла необхідність у з'ясуванні того,

у чому вбачають своєрідність своєї школи учителі й педагоги, які в ній працюють, а також батьки, діти яких там навчаються. Що стосується останньої категорії досліджуваних, то для більш вагомих оцінок ми звузили вибірку, обмеживши її лише тими батьками, старші діти яких навчались у звичайній школі, а молодших вони (в силу певних обставин) віддали до Католицької школи.

Зважаючи на це, ми вирішили дізнатись про таке: в чому батьки і педагоги вбачають особливу місію школи; які, на їх думку, освітньо-виховні функції вона виконує краще від звичайної загальноосвітньої школи (що й пояснювало зроблений батьками вибір); чи відчувають вони цю перевагу і якщо так, то в чому це проявляється. Для цього ми запропонували педагогам (вчителям і вихователям), а також батькам дати відповіді на запитання анкети. В дослідженні взяло участь 30 педагогів і батьки 42-ох учнів. Анкета для педагогів складалася з 4 запитань: *1. Назвіть кілька основних аргументів, які вказують на те, що ваша школа у цих питаннях є кращою (або однією з кращих) за інші? 2. Чим виховний процес у вашій школі вигідно відрізняється від інших шкіл? 3. Перелічіть 3-5 особистісних якостей ваших вихованців, якими вони вигідно відрізняються від дітей, що навчаються в інших школах? 4. Як Ви гадаєте, які виховні заходи мають найбільший вплив на ваших учнів і чому?*

Якщо уважно ознайомитись з аргументами педагогів, які вони перелічили, відповідаючи на перші два запитання, то 43,0% їх відповідей пов'язані з можливістю і умовами здійснювати навчально-виховний процес на християнських засадах.

Абсолютна більшість суджень педагогів (74,0%) вказують на те, що виховний процес Католицької школи в позитивний бік відрізняється від звичайної загальноосвітньої школи тим, що йому притаманні: *Духовний розвиток дітей; Наявність ранкових молитов, Св. Літургій; Прощі до св. Місць; Духовні реколекції для вчителів, дітей, батьків (36,0%); Спрямованість виховного процесу паралельно з християнською мораллю; Формуємо в учнів звичку до аналізу власних вчинків у відповідності до заповідей Божих; Проведення акцій милосердя (28,0%); Співпраця вчителів, духівника і родин; забезпечується духовна єдність поколінь (11,0%).*

Серед особистісних якостей, які відрізняють учнів Католицької школи від інших учнів, 36,0% суджень вчителів безпосередньо пов'язані з духовною культурою їхніх вихованців. Слід зазначити, що ми не випадково віднесли таку характеристику, як *“здатність аналізувати свої вчинки, відповідальність за власні вчинки”*, до

якостей блоку духовної культури. Адже у цій школі педагоги проводять спеціальні заняття, а духівники – духовні реколекції, в процесі яких навчають дітей аналізувати свої дії та вчинки, звіряючи їх з основними християнськими заповідями.

Найбільш цінними заходами у вихованні учнів школи педагоги вважають: *Св. Літургію, спільну ранкову молитву, участь у прощах, сповідь, причастя; щотижневу службу Богу та щомісячні спільні літургії з батьками; обговорення різних повчальних історій чи уривків з Євангелія; залучення учнів до святкових дійств (Хресна дорога, Вертеп, вистави та ін.); виїзні прощі, екскурсії, паломництво згуртовують колектив, вчать любити ближніх, рідну землю, її красу; “Перше Причастя” – розвиток духовної культури; свято Миколая Чудотворця – розвиток чеснот і позитивних моральних якостей; виховні заходи повчального спрямування; до Дня матері, Різдва та Великодня, державних свят (Дня незалежності); свята 4-5 на рік, концерти” (всього 65,0%).*

Надзвичайно переконливими і близькими до змісту вчительських висловлювань виявились відповіді батьків. Так, на запитання “Чим був зумовлений Ваш вибір даної школи?” 51,0% отриманих нами відповідей були такого змісту: *“школа дає християнське виховання і добру загальношкільну освіту” (26,0%); “спрямованість на християнські цінності; християнську мораль; бажання виховувати і рости дитину в атмосфері любові до людей, до Бога; виховання здійснюється у відповідності до заповідей Господніх” (21,0%); “духовне, релігійне виховання, добрий догляд за дитиною протягом дня” (21,0%).*

На запитання “Чи виправдались Ваші сподівання?” 37 осіб (88,0%) відповіли “так”; “в основному виправдались” – 4 (9,0%) і 1 особа (2,0%) відповіла, що “виправдались частково.” Як бачимо з цієї статистики, батьки задоволені умовами перебування дитини у цьому навчальному закладі.

Висловлюючи своє задоволення організацією навчально-виховного процесу у школі, батьки назвали цілу низку заходів, які на їхню думку, мають найбільший вплив на особистість дитини. Окремо хотілося б зробити наголос на тому, що в загальній дисперсії показників такі судження, як *“спільна ранкова молитва у класі, служба Божа; часто ходить до церкви” (32,0%) та “спільні поїздки батьків з дітьми на прощі, екскурсії, реколекції” (18,0%), займають 50,0%.*

Отже, одержані нами дані абсолютно переконливо підтверджують наше припущення: навчально-виховний процес школи чітко зорієнтований на утвердження та поглиблення християнських

духовно-моральних цінностей. Порівнюючи між собою емпіричні дані, одержані від вчителів, батьків і дітей, ми не лише дійшли висновку про їх щільний розподіл і кореляцію, а й про те, що вони повністю відповідають очікуванням досліджуваних груп. Задоволення, яке вони при цьому відчувають, представлене різноманітним спектром позитивних оцінок.

Згідно з концепцією нашого дослідження важливим напрямком діагностичної роботи було тестування досліджуваних на предмет виявлення у них таких особистісних характеристик, за якими обидві вибірки повинні відрізнитись між собою. Гіпотетично ми вважали, що учні Католицької школи повинні були б вигідно відрізнитись від учнів звичайних загальноосвітніх шкіл за такими рисами, як доброзичливість, взаємоповага і взаємодопомога, толерантність, ввічливість, співчутливість, емпатійність та ін.

У процесі проведення тесту “Комунікативна толерантність” (КТ) взяло участь 255 учнів 7-11 класів. З них 85 осіб навчаються у Католицькій школі Івано-Франківська і 170 учнів у різних звичайних загальноосвітніх школах Івано-Франківська (№22, 24), Коломиї ЗОШ №7, Бурштинської ЗОШ №1, Пшеничниківської ЗОШ Тисменицького р-ну, Жураківської ЗОШ Івано-Франківської області, ЗОШ №3 м. Стрий (Львівської обл.), а також учні Малораковецької ЗОШ Закарпатської обл. Отримані нами дані представлено у зведеній таблиці середньостатистичних даних (№3). Спробуємо проаналізувати ці кількісні дані.

Таблиця 3

Показники середніх значень учнів 7-11 класів звичайних шкіл і Католицької школи (за результатами тесту “КТ”)

Клас	Середні значення (у балах)			
	Звичайні школи		Католицька школа	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
7	53,1	62,4	61,4	71,3
8	50,9	59,3	59,9	68,9
9	52	62	60,2	71,5
10	55,1	65,1	58,5	67,9
11	53,6	66,7	59,1	69,6
Середні значення від усієї чисельності вибірки	52,9	63,1	59,8	69,8

Першим очевидним фактом є те, що в усіх чотирьох групах досліджуваних спостерігається висока щільність показників, які, однак, відрізняються між собою. Воно й не дивно, оскільки цілком

очевидним є факт, що в показниках емпатії існує гендерна відмінність: жінки більш чутливі, ніж чоловіки. Як видно з одержаних нами даних, ця закономірність і у нашому дослідженні підтвердилась.

Однак для нас це не так важливо, як другий висновок, який можна сформулювати на основі кількісного розподілу даних таблиці 3. Йдеться про те, що у досліджуваних Католицької школи в цілому (і окремо по класах) виявлено значно вищі кількісні показники, ніж в учнів звичайних шкіл. До того ж відмінності характерні як для вибірки хлопців, так і для вибірки дівчат (відповідно 7,1 і 6,7 бала різниці).

Міжстатеві відмінності за середніми значеннями у досліджуваних звичайних шкіл і католицької школи відповідно становлять 10,2 і 10,0 бали. Нам видається, що ці відмінності є важливим аргументом, який вказує на те, що за сукупним якісним показником комунікативної толерантності група досліджуваних Католицької школи переважає досліджуваних учнів звичайних міських і сільських шкіл, що підтверджує нашу робочу гіпотезу.

Цікавими і достатньо інформативними виявились результати застосування тесту “Потреби у співчутті” (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл показників сформованості потреби у співчутті в учнів 7-11 класів звичайних шкіл і Католицької школи

Клас	Середні значення (у балах)			
	Звичайні школи		Католицька школа	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
7	38,7	52,4	52	68,4
8	41,9	51,4	50,4	64,2
9	44,9	51,8	47,9	67,9
10	43,3	53,5	51,4	64,1
11	44,4	53,0	50,3	68,0
Середні значення від усієї чисельності вибірки	42,6	52,4	50,4	66,5

Як видно з розподілу показників і, за цим тестом спостерігається їх висока щільність по кожній з досліджуваних 4 груп. Це дає нам підставу оперувати загальними середніми значеннями, які суттєво відрізняються між собою. Доречно наголосити на тому, що говорячи про поняття співчуття як особистісну рису, ми розуміємо, що, воно за своїм змістом повністю відповідає поняттю чуттєвості. Тому нічого дивного немає у тому, що за вимірами його проявів у наших досліджуваних також існує гендерна відмінність. Зокрема,

констатуємо, що між дівчатами і хлопцями звичайної школи різниця в показниках становила 9,8 бала, а у їхніх однолітків з Католицької школи – 16,1 бала. Що стосується відмінностей між вибіркою досліджуваних звичайної і Католицької шкіл, то різниця у хлопців становить 7,8, а у дівчат 14,1 бала. Таким чином, одержані нами результати цілком відповідають нашим припущенням.

Висновки. Констатовано, що обрані нами для проведення досліджень сільські і міські школи, а також Івано-Франківська Католицька школа, яка виступила в ролі експериментального майданчика, здійснюють свої виховні функції, спрямовані на формування інтелектуальних, патріотичних, громадянських та духовно-моральних цінностей.

Незважаючи на об'єктивні труднощі, а саме – низький рівень самосвідомості (самопізнання), а отже, і уявлень про моральне “Я” та ціннісну сферу особистості молодшого школяра, нам вдалося в процесі дослідження виявити стійкі та щільні зв'язки між основами християнської моралі і ціннісною сферою особистості учнів.

Доведено, що завдяки щоденному практикуванню у виконанні своїх християнських обов'язків дитина має можливість від-рефлексувати своє “Я”, свої дії і вчинки, свою поведінку, своє місце і роль у цьому світі. Якщо зважити на той факт, що у Католицькій школі реалізуються спеціальні завдання, спрямовані на постійний аналіз своїх дій і вчинків у контексті основних християнських заповідей, то стає зрозумілим наскільки інтенсивно відбувається процес становлення механізму рефлексії. Саме в особливостях формування і функціонування цього механізму ми вбачаємо суттєві відмінності у змістовно-динамічних характеристиках ціннісної сфери самосвідомості молодших школярів звичайної і Католицької школи.

Знайшло підтвердження припущення, що за сукупними якісними показниками комунікативної толерантності та емпатійності група досліджуваних Католицької школи значно переважає досліджуваних учнів звичайних міських і сільських шкіл. Також в учнів цієї школи простежується чітке домінування християнської моралі: їх прагнення “жити у любові до Бога і до ближнього свого”, “творити добро та подавати гарний приклад іншим”, бути “відповідальними і чесними перед Богом, людьми і самими собою.” Усвідомлюючи і глибоко вірячи у те, що “кожна людина створена за образом і подобою Божою”, учні Католицької школи у своєму прагненні стати справжньою людиною керуються найважливішим правилом: “неухильно дотримуватись правил, які заповів нам Господь устами Мойсея”.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності : журнал / гол. ред. С. М. Николаенко. – 2001. – №2. – С. 16–23.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С.Братусь. – М. : Роспедагентство, 1994. – 262 с.
4. Грановская Р. М. Психология веры / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2004. – 576 с.
5. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Москалець В. П. Психологія релігії : посібник / В. П. Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
7. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія / М. В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
8. Сухомлинська О. В. Духовність особистості і загально християнська культура / О.В.Сухомлинська // Цінності християнської культури як фактор морально-етичного формування особистості : міжнар. науково-практ. конф. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – К. : Добро, 2002. – Ч. 1. – С. 9–10.
9. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

The fact of influencing of faith is considered proved for God and religious imperatives on the process of aksiogenezu personality. At what, basic efforts of workers of researches are mostly directed on the study of features of this process on the late stages of ontogenesis of personality (“personality ripened”), in toy time as on the early stages of ontogenesis (and in particular in junior school age) of such researches almost not conducted. Results are got by us can be interesting for the workers of researches, which conduct the secret services in this area.

Keywords: christian moral, christian (spiritually moral) values, valued-orientation sphere, valued relation.

Отримано: 2.02.2012 р.

Ігровий ескапізм: тенденції дослідження проблеми в межах методології психологічного захисту особистості

Запропонований теоретичний аналіз проблеми ігрового ескапізму актуалізує питання чіткого окреслення тенденцій дослідження даного психологічного феномену в межах методології психологічного захисту особистості. Деталізовано психологічний зміст конструктивного і деструктивного ескапізму, окреслено його адиктивні характеристики та побудовано теоретичну конструкцію розуміння ігрового ескапізму в структурі психологічного захисту особистості.

Ключові слова: ігровий ескапізм, конструктивний ескапізм, деструктивний ескапізм, адикція, психологічний захист, особистість.

Теоретический анализ проблемы игрового эскапизма предложенный в статье актуализирует проблему четкого определения тенденций исследования данного психологического феномена в пределах методологии психологической защиты личности. Детализировано психологическое содержание конструктивного и деструктивного эскапизма, определены его аддиктивные характеристики и выстроена теоретическая конструкция понимания игрового эскапизма в структуре психологической защиты личности.

Ключевые слова: игровой эскапизм, конструктивный эскапизм, деструктивный эскапизм, аддикция, психологическая защита, личность.

Швидкоплинний розвиток суспільства формує нову сучасну людину, яка в силу необхідності оволодіння інноваційними мобільними технологіями часто потрапляє в пастку залежності від них. Так, все частіше йдеться про те, що індустріальна цивілізація викликає велику кількість різноманітних ускладнень, серед яких одне з перших місць посідає спрощення духовної структури людини, аж до виникнення відчуття відчуження, патологічних станів або девіантних чи адиктивних форм поведінки.

В межах розвитку сучасної психологічної науки все гостріше актуалізуються питання вивчення конструювання та реконструювання структур свідомості людини. Цей аспект є вкрай важливим, адже у процесі життя людина не тільки відображає оточуючу реальність, вона її змінює, а інколи навіть й штучно

продукує, як-от починає вибудовувати віртуальну реальність. І як наслідок, така створена людиною реальність викликає в її свідомості знецінення інтелектуальних, естетичних, етичних та інших цінностей. Тому, актуалізація вивчення явищ ескапізму як прагнення особистості відійти від дійсності у світ ілюзій, фантазії є вкрай необхідною, особливо коли йдеться про такий його варіант, як ігровий. Так звана комп'ютерна залежність заставляє людину надавати перевагу комп'ютерному спілкуванню, і часто це відбувається у досить примітивних, але в той же час захоплюючих варіантах ігрових колізій. Гра стає варіантом реального життя людини, що безумовно впливає на стан фізичного та душевного здоров'я. Отже, вивчення ігрового ескапізму людини є актуальним і своєчасним, адже розуміння психологічних механізмів даного психологічного явища дасть змогу окреслити основні шляхи його подолання і попередження.

Мета цієї статті полягає у теоретичному аналізові ігрового ескапізму як психологічного явища, його змістовної конкретизації в структурі психологічного захисту особистості, розкритті теоретико-емпіричних тенденцій вивчення та побудові теоретичної конструкції розуміння ігрового ескапізму в структурі психологічного захисту особистості та перспектив подальших соціально-психологічних розвідок.

Вибір логіки дослідження ігрового ескапізму в структурі психологічного захисту особистості базується на попередніх дослідженнях А.Адлера, З.Фрейда, К.Юнга, Є.Фрома тощо, в яких чітко описані психологічні передумови відходу невротиків від реального життя. Однак з прикладів життя сучасного суспільства стає очевидним, що ескапізм більш складне явище, в якому переплітаються психофізіологічні та соціально-психологічні особливості. В цілому психологічні межі цієї проблематики торкаються питань відображення сучасного стану розвитку як загальної, так і педагогічної, соціальної та клінічної психології.

Виходячи з огляду теоретичних методологем психологічної науки, можна з впевненістю стверджувати, що основи цього психологічного феномену закладені в неусвідомлюваних аспектах психіки та особливостях прояву психологічного захисту в поведінці людини. На підтвердження такого положення пропонуємо теоретико-методологічний екскурс у дану проблему.

У сучасній психології ескапізм ще не був предметом ґрунтовного наукового аналізу, однак, слід зазначити, що у філософських, соціально-психологічних та культурологічних працях неодноразово дослідники торкаються проблем, які безпосередньо пов'язані з ескапізмом.

У сучасному світі існує багато способів уникнення живого контакту з реальністю, з людьми, а часто і з самим собою – це різного роду залежності, як-от багатогодинне віртуальне спілкування, комп'ютерні та рольові ігри тощо. Ми вважаємо, що всі ці явища мають під собою загальний психологічний фундамент – ескапізм. Слово “escape” перекладається з англійської як “втеча”, “позбавлення”, “порятунок”, “втекти (з ув'язнення)”, “врятуватися”, “звільнитися” [1, с.185]. Е. Еванс, посилаючись на Random House Dictionary, подає таке визначення ескапізму: “відхід від дійсності, коли розсудливість поглинається розвагами або уявними ситуаціями, діями тощо” [2, с.54]. Подібно з цим визначенням ескапіста характеризує оксфордський тлумачний словник англійської мови: “Особистість, яка уникає роздумів над серйозними питаннями, вважаючи за краще займати розум розвагами, мріями тощо” [3, с. 242]. Також Е. Еванс визначає ескапізм як тимчасове звільнення розуму від сприйняття дійсності, тенденцію піти від дійсності, відповідальності, рутини, буденності, яка виявляється в уявній активності [2, с. 54].

Причиною прагнення до ескапізму може стати повсякденна реальність, яка далеко не завжди може задовольнити потреби людини у цікавих насичених подіях, які б могли глибоко проникнути у її емоційну та духовну сферу. Щоденні обов'язки стають монотонною рутинною, що не дає ні яскравих емоцій ні цікавих вражень. Тому втеча у світ мрії чи гри стає можливістю задовольнити ці потреби. Також слід відмітити, що багатьом людям важко переносити самотність, залишатись на одинці зі своїми страхами, болем чи невизначеністю. Втеча від цього здається єдиною можливістю зберегти себе, свою цілісність. Інстинктивне бажання втекти зустрівши небезпеку чи противника, який значно сильніший, дано нам самою природою як можливість самозбереження. Тому, якщо у людини виникає бажання втекти від навколишньої реальності, це означає, що вона перестала бути для неї безпечною.

Значну увагу ескапізму приділено у дослідженнях Д.А. Кутузової. У широкому розумінні, на думку дослідниці, ескапізм – це відхід, ігнорування таємних “правил гри”, які задають “соціально інституціоналізовану” реальність. При цьому людина може бути соціальним “шпильбрехером”, яка вводить свої власні правила і створює власну спільноту, свій світ та простір для задоволення власних потреб та реалізації своїх інтенцій щодо розвитку. Цю форму ескапізму дослідниця номінує продуктивною.

У вузькому ж розумінні ескапізм – це відхід у соціально та загально невизнаний та спрощений світ, у якому людина не здатна

реалізувати свій потенціал, що призводить до обмеження її можливостей. Це зумовлено прагненням людини втекти від складної та суперечливої дійсності, яка постійно прагне залучити творчих та ризикованих людей, висуваючи до них нові вимоги. Неспроможність знайти відповіді на питання, які турбують людство протягом тривалого часу, провокують таких осіб зануритися у власний світ, позбавлений багатьох проблем та справ, будуючи свій світ [3].

У сучасному суспільстві дослідники часто відзначають високий рівень невротизації, що виражається у низьких показниках комунікативних навичок, відсутності єдиної системи інтелектуальних та духовних цінностей. Все це породжує у людини відчуття самотності, непотрібності і, як наслідок, хронічну незадоволеність якістю повсякденного існування, своєрідний комунікативний та емоційний голод. Відчуття екзистенціональної самотності, об'єднане з необхідністю виконувати повсякденні обов'язки, часто призводить людину до хронічного стресу. Стрес, якщо його своєчасно не подолати, є серйозною небезпекою для організму та психіки. Прагнення до ескапізму виробляється як захисний механізм психіки людини, відокремлення свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних з внутрішніми та зовнішніми конфліктами, станами тривоги та дискомфорту. Дослідники зазначають, що основна проблема людського існування полягає в подоланні страху та тривоги, які виникають у різноманітних життєвих ситуаціях.

Переживання людиною внутрішнього конфлікту-зіткнення її важливих відносин із суперечливими обставинами життєвої ситуації, призводить до нездатності людини розв'язати такий конфлікт і, як наслідок, викликає у неї зростання внутрішньої напруги та дискомфорту. В цей момент активуються спеціальні психологічні механізми захисту, які відокремлюють свідомість людини від неприємних, травмуючих вражень. Включення механізмів захисту супроводжується суб'єктивним відчуттям полегшення – зняттям напруги. Більшість дослідників схиляється до висновку, що функціональне призначення та ціль психологічного захисту полягає в послабленні внутрішнього конфлікту (напруги, занепокоєння), зумовленого протиріччям між інстинктивними імпульсами неусвідомлюваного і засвоєними (інтеріорізованими) вимогами зовнішнього середовища, які виникають у ході соціальної взаємодії [4].

Ескапізм, як і психологічний захист по типу заміщення, виконує функцію захисту від тривожної чи то навіть нестерпної ситуації

за допомогою переносу реакції з недоступного об'єкта на інший – “доступний” по типу заміни неприємної дії на приємну. Передусім основним механізмом захисту є переадресація реакції. Тому заміщення як форма психологічного захисту розгортається як трансформація реальних дій в інший план – з реального світу у світ втішаючих фантазій. Відомо, що людина не тільки охороняє, але й створює свій внутрішній світ, і коли не може досягнути бажаного у зовнішньому світі, тоді занурюється у події, які здійснюються у світі внутрішньому, реалізуючи себе в них. Також прослідковується зв'язок ігрового ескапізму з таким видом психологічного захисту, як ідентифікація, пов'язаним з неусвідомлюваним ототожненням себе з персонажем гри, та переносом на себе бажаних відчуттів та властивостей. Але, на відміну від ідентифікації, яка забезпечує взаємодію особистості з соціальним оточенням і використовується як неусвідомлюване моделювання відносин та поведінки іншої людини, при ігровому ескапізмі ці процеси гальмуються та руйнуються. Тобто якщо ідентифікація сприяє підвищенню самооцінки, то при ескапізмі можна простежити гамму неадекватності самооцінювання.

Традиційно ескапізм поділяють на позитивний та деструктивний. Тимчасове переключення на діяльність, яка відмінна від повсякденної, можна розглядати як своєрідний відпочинок, що й є метою позитивного ескапізму. В такому ракурсі можна виділити достатньо велику кількість соціально прийнятих форм ескапізму – медитація, полювання, колекціонування, відвідування різноманітних клубів тощо. Все це способи релаксації, відновлення сили, отримання нових вражень, які сприяють подальшій діяльності у реальному житті. Ставлення до ігор в цьому сенсі є неоднозначним. Так, як вид позитивного ескапізму можна розглядати ігрове навчання, що вважається найбільш ефективним і для дітей і для дорослих, а також пов'язане із створенням альтернативної ігрової реальності та тимчасовим перебуванням у неї. Але надмірне захоплення будь-якою грою може призвести до того, що ігрові інтереси стають для людини важливішими, ніж реальні, а ігрове життя стає більш значущим, ніж реальне. На наш погляд, це є яскравий приклад деструктивного ігрового ескапізму. Деструктивний ескапізм – це відхід до ілюзорного світу фантазії, в якому людина не може досягти реалізації свого соціального потенціалу. Метою деструктивного ескапізму є відхід від складної суперечливої дійсності, яка потребує ризику, активності та відповідальності. При цьому повсякденні проблеми не вирішуються, а навпаки накопичуються, можливість освоєння нових навичок блокується,

втрачається вже існуючий досвід. Як наслідок, людина втрачає віру у себе та в свої можливості, її самооцінка знижується. Вона починає сприймати реальне життя як безнадійне, жорстоке, і тоді бажання спекти від нього посилюється з подвійною силою. Коли відхід від дійсності стає основною життєвою стратегією, людина відмовляється від активної діяльності у реальному житті, відмовляється налагоджувати глибокі міжособистісні стосунки і однозначно надає перевагу віртуальному світові.

Наслідками деструктивного ескапізму стає відчуження людини від самої себе як суб'єкта дії, гальмування творчого потенціалу, імітація життя, діяльності, відчуттів і вчинків. В той час як реальна присутність та участь людини у власному житті характеризуються адекватним уявленням про дійсність та про себе, уявленням сенсу своїх вчинків та дій, переживанням власної неповторності та унікальності, наявністю творчої активності.

Також сутність ігрового ескапізму може бути виражена через підміну справжньої життєвої активності її симуляцією. Розваги можуть симулювати певні життєві реалії. У такому разі реальна життєва активність лише моделюється, замінюється віртуальним програванням. Граючи у комп'ютерну гру, людина якийсь час не належить справжньому світові, адже вона занурена у штучний світ. Коли цей віртуальний світ виявляється привабливішим, ніж реальний, присутність переживання свого життя розсіюється, і тоді уявний світ починає домінувати над реальним. Таким чином ескейпер переносить свою життєву реалізацію з дійсності в суб'єктивну реальність.

Стани "кризи, безсилля, відчуження" можуть також узгоджуватись з наявністю невротизму або психічного відхилення. Так, П. Тиллих характеризує людину, що уникає зустрічі з реальністю, як невротика: "невротик хворий і потребує лікування, адже він знаходиться в конфлікті з реальністю. У такому конфлікті реальність, яка проникає всередину уявного ним світу, відгородженого стінами замку, постійно травмує його. Обмежене і фіксоване самоутвердження невротика охороняє його від нестерпного тиску тривоги, але в той же час руйнує, звертаючи його проти реальності, а реальність проти нього і знову викликаючи нестерпний напад тривоги" [5].

Про розрив з реальністю у вигляді невротичної реакції на зміни у суспільстві говорить Е. Тоффлер: "Зміни, що зворушують суспільство, збільшують розрив між нашими уявленнями і тим, що є насправді, між образами і реальністю, яку, як передбачається, ці образи відображають. Коли цей розрив відносно невеликий, ми

можемо більш-менш раціонально пристосуватися до змін, можемо розумно реагувати на нові умови, тобто ми зберігаємо контакт з реальністю, коли ж розрив великий, ми втрачаємо здатність до пристосування, неадекватно реагуємо, терпимо невдачі, відступаємо і, нарешті, впадаємо в паніку. У самому крайньому варіанті, коли розрив надмірно збільшується, у людини розвивається психоз...” [6].

Ще одним досить цікавим теоретико-методологічними аспектом розгляду ескапізму є аспект його співвідношення із психологічним явищем адикції. Адиктивна поведінка виявляється у відході від реальності за допомогою зміни психічного стану. Ескапізм – це не відразу помітний для людини стан неприйняття, розриву зі своєю реальністю. Залежність може бути заснована на ескапізмі, коли втеча в інший світ стає для людини постійною потребою і необхідністю.

З огляду на проведений аналіз спробуємо запропонувати теоретичну конструкцію розуміння ігрового ескапізму в структурі психологічного захисту особистості, в якій конкретизовано основні складові цього психологічного феномену (Рис.1). Психологічний зміст кожного із запропонованих компонентів чітко визначає їх функціональність (фактори впливу, які викликають незадоволення, фіксація, яка відбувається при зустрічі з тим, що призвело до враження та залишається в пам’яті, переживання бажаних відчуттів, бажання пережити змінений стан ще раз), що, на нашу думку, є гарною ознакою побудови в подальшому структурно-функціональної моделі цього психологічного феномену.

В повсякденному житті кожна людина, як правило, має певний, вироблений нею у процесі розвитку набір навичок позбавлення від психологічного дискомфорту. Переважно використання цих навичок відбувається на автоматичному рівні, без особливого замислювання. До такого індивідуального арсеналу засобів належать різноманітні способи переключення уваги на емоційно стимулюючі дії чи активність [5]. Найбільш популярним серед молоді, і дуже розповсюдженим способом ескапізму стають віртуальні ігри. Захоплюючий сюжет гри, постійна необхідність дії значною мірою сприяють глибокому зануренню у віртуальну реальність. Таким чином гравець починає проживати своє життя у віртуальному світі. Динамічний характер сучасних комп’ютерних ігор викликає збудження, емоційне піднесення. Гра стає основним об’єктом, на який спрямована увага. Захоплений гравець може досить негативно реагувати на спроби вивести його за межі віртуальної реальності. Тільки гра починає сприйматися ним як

цінність. Проходження гри, поліпшення результатів може виходити для гравця на перше місце серед життєво важливих дій. Навіть поза грою, він може повертатися думками до гри, прагнути знову опинитися в ній. Після проходження гри, людина, як правило втрачає до неї інтерес, але пройдена гра може змінитися на іншу, ігровий процес повторюється і продовжується. Таким чином, захоплення може перетворитися на залежність. Незважаючи на те, що комп'ютерні ігри дають змогу зайняти і цікаво провести вільний час, вони також моделюють певні ситуації, дозволяють програти ті чи інші соціальні ролі, що в кінцевому результаті може призвести до поглинання об'єктивної реальності віртуальною.



Рис. 1. Теоретична конструкція розуміння ігрового ескапізму в структурі психологічного захисту особистості

Реальність сприймається, усвідомлюється чи впливає на підсвідомість, призводить до виникнення дискомфортного внутрішнього психічного стану, якого хочеться позбутися. Як і при адикції, розвиток деструктивного ескапізму починається з фіксації, яка відбувається під впливом того, що вчинило на майбутнього ескейпера дуже сильне враження, яке залишилось у пам'яті і яке

може бути вилученим з підсвідомості. Фіксація може бути пов'язана з дією, що змінює психічний стан, участю в будь-якому виді активності, наприклад, ігровій. Особливість фіксації полягає в тому, що вона спричиняє прагнення повторювати щоразу цей змінений стан. Циклічність неусвідомлюваних впливів у прояві ескапізму показана у схемі на рисунку 1.

Наслідками такого деструктивного ескапізму стають: замкнутість, внаслідок чого втрачається контакт з близькими та рідними; втрата навичок соціальної адаптації; моральна слабкість та нестійкість до впливів і стресів; різні розлади особистості (неврози, депресії, манії тощо). Тому є важливим вміння відчувати межу між тим, коли гра стає не тільки розвагою, але й щоденним та єдиним способом, за допомогою якого можна уникнути проблем. Наслідком такого неусвідомлюваного захоплення може стати довготривала пастка утопічного світу ескапізму.

З огляду на проведений теоретичний аналіз проблеми можна зробити висновки, в яких чітко вимальовується необхідність подальшого вивчення цієї проблеми. Передусім більш конкретизованого вивчення потребує аспект виникнення та прояву ігрового ескапізму через визначення основних компонентів, механізмів та рівнів функціонування. Досліджені закономірності прояву ігрового ескапізму в структурі психологічного захисту можуть бути використаними в роботі практичних психологів для складання цільових навчально-корекційних програм для роботи з людьми, які страждають на ігрову залежність і в яких є труднощі уреальнення життя в адекватних формах діяльності та поведінки.

Список використаних джерел

1. Аракин В.Д. *Англо-русский словарь* / В.Д. Аракин, З.С. Выгодская, Н.Н.Ильина. – [14-е изд., стереотип]. – М. : Русский язык, 1997. – 592 с.
2. Короленко Ц.П. *Психосоциальная аддиктология* / Ц.П.Короленко, Н.В.Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251с.
3. Кутузова Д.А. *Эскапизм как форма самоопределения в подростковом и юношеском возрасте* / Д.А.Кутузова. – [Электронный режим]. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/confERENCE/lomonosov/2001/index.html>
4. Никольская И.М. *Психологическая защита у детей* / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2001. – 507 с.
5. Тиллих П. *Мужество быть. Избранное: Теология культуры/ Пауль Тиллих* : [пер. с англ.] – М. : Юрист, 1995. – 479 с.
6. Тоффлер Э. *Шок будущего* / Э.Тоффлер. – М. : ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – 557с.

7. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнього дня / Й.Хейзинга.: [пер. с нідерланд. В.Ошиса.] – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2004. – 539с.
8. Evans A. This Virtual Life. Escapism and Simulation in Our Media World. – London: Fusion Press, 2001. – 275p.
9. Hornby A.S. with Cowie A.P., Gimson A.C. Oxford Advanced learners dictionary of current English. – London: Oxford University Press, 1980. – 1037p.

This article deals with the theoretical analysis of gaming escapism. Extensive attention is paid to the tendencies of the research of this phenomenon within the methods of personality's psychological defense. Two types of escapism have been analyzed: constructional and destructive; the addictive characteristics of escapism have been defined; the theoretical construction of understanding of gaming escapism in the structure of personality's psychological defense has been built.

Key words: gaming escapism, constructional escapism, destructive escapism, addiction, psychological defense, personality.

Отримано: 7.02.2012 р.

УДК 159.923.3:141.21

М.Б.Кліманська

Психологічні особливості копінг-стратегій старшокласників з різним рівнем оптимізму

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей копінг-стратегій старшокласників з різним рівнем оптимізму. Встановлено схильність до застосування активних та прямих копінг-стратегій особами з високим рівнем диспозиційного оптимізму й непрямих і просоціальних – з низьким. Емпірично обґрунтовано класифікацію досліджуваних залежно від міри прояву позитивних та негативних очікувань. Виявлено особливості копінг-стратегій та стилів гумору представників різних типів.

Ключові слова: диспозиційний оптимізм, копінг-стратегії, стилі гумору, стрес, особистісні характеристики.

В статтю представлені результати емпіричного дослідження особливостей копинг-стратегій старшокласників з різним рівнем оптимізму. Установлено схильність до застосування активних і прямих копинг-стратегій людьми з високим рівнем диспозиційного оптимізму, а непрямих і просоціальних – з низьким. Емпірично обґрунтована класифікація досліджуваних за ступенем проявлення позитивних і негативних очікувань. Виявлені особливості копинг-стратегій і стилів юмора у представників різних типів.

Ключові слова: диспозиційний оптимізм, копинг-стратегії, стилі юмора, стрес, особистісні характеристики.

Постановка проблеми. В умовах періодичних суспільних криз та трансформацій зростають вимоги до особистісних ресурсів подолання стресу, серед яких найбільш важливими є оптимізм та почуття гумору. Надзвичайного значення ці ресурси набувають в ранньому юнацькому віці, коли життя ставить перші серйозні випробування: вибір професії, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання. Особливості емоційного ставлення до свого майбутнього можуть полегшити або зробити неможливим подолання перших життєвих труднощів та визначити характер подальшого шляху особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Однією з тенденцій розвитку сучасної психології є зміщення фокусу уваги на позитивні аспекти внутрішнього світу людини: дослідників цікавлять питання самоактуалізації та самореалізації, особистісного росту, щастя, життєстійкості, психологічного здоров'я. Ця тенденція зародилась в гуманістичній психології і призвела до виникнення окремого психологічного напрямку – позитивної психології. Проте проблема позитивного чи негативного бачення свого майбутнього, вибіркового емоційного реагування на події життя цікавила філософів ще в античні часи. Пізніше інтерес до проблематики оптимізму та песимізму періодично виникав у філософських вченнях Г.Лейбніца, А.Шопенгауера, М.Хайдеггера та ін.

У сучасній психологічній зарубіжній літературі дослідники виокремлюють два основних підходи до вивчення оптимізму й песимізму: дослідження диспозиційного оптимізму (Ч. Карвера, М. Шейера та ін.) і дослідження оптимізму як атрибутивного стилю (М. Селігмана, К. Петерсона та ін.) [10]. Перший з цих підходів під оптимізмом/песимізмом розуміє широке, дифузне почуття впевненості (оптимізм) чи сумнівів (песимізм), пов'язане з узагальненими, такими, що стосуються різних сфер життя, позитивними чи негативними очікуваннями. Другий – особливості атрибутивного стилю особистості, який відображує уявлення

людини про причини подій, які з нею відбуваються, і можливості їх контролю. Основними параметрами стилю атрибуції вважаються постійність, широта та персоналізація [10]. Ці підходи мають досить багато спільних положень, що відображають близькі теоретико-методологічні підстави, і можуть розглядатися в рамках позитивної психології як близькі та взаємодоповнюючі напрями.

Дослідження оптимізму в Росії найчастіше використовують існуючі в зарубіжній психології підходи та теорії. Так, під керівництвом Д.Леонтьєва та Т.Гордєєвої, використовуючи як базовий підхід М.Селігмана, проводяться дослідження оптимістичного мислення як однієї із складових особистісного потенціалу та здійснюється адаптація методик дослідження оптимізму [3; 4; 5]. Інші російські дослідниці – Т.Крюкова та М.Замишляєва, інтегруючи різні підходи до дослідження оптимізму та песимізму, розглядають ці поняття як структурні когнітивні особистісні диспозиції, що передбачають позитивний або негативний стиль пояснення, надію чи безнадійність, позитивні чи негативні очікування щодо конкретної ситуації в майбутньому [6].

Дослідження оптимізму в Україні здійснюються в межах педагогіки і мають, переважно, теоретичний характер [1; 11]. У вітчизняних психологічних дослідженнях проблематика оптимізму та песимізму поки що не знайшла широкого відображення, тому, враховуючи практичну значимість проблеми дослідження оптимізму, особливо в контексті індивідуального стилю подолання труднощів, виглядає актуальним. Отже, **метою** дослідження є визначення особливостей копінг-стратегій старшокласників з різним рівнем диспозиційного оптимізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі проведення емпіричного дослідження використовувались такі методики.

1. Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI) (модифікована форма В) [8]. Методика містить 114 питань, спрямованих на визначення 12 особистісних характеристик: невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, товариськості, врівноваженості, реактивної агресивності, сором'язливості, відкритості, екстраверсії-інтроверсії, емоційної лабільності, маскулітності-фемінності.

2. Методика “Стратегії подолання стресових ситуацій” (С. Хобфолла, адаптація Н.Водопьянкової, Е.Старченкової) [2]. Структурою опитувальника передбачений поділ копінг-стратегій за трьома осями: вісь “просоціальність – асоціальність” – базується на твердженні про соціальність всієї поведінки людини (просо-

ціальними стратегіями є вступ до соціального контакту, пошук соціальної підтримки, асоціальними – асоціальні та агресивні дії); вісь “активність-пасивність” характеризує стратегії, спрямовані або на подолання (вирішення) проблеми, або на уникнення розв’язання проблем (активна стратегія – асертивні дії, пасивні – обережні дії, уникнення); вісь “прямі-непрямі дії” передбачає вирішення проблеми або за допомогою власних зусиль, або за допомогою залучення інших осіб (пряма стратегія – імпульсивні дії, непрямі – маніпулятивні).

3. Тест диспозиційного оптимізму (ЛОТ) (М.Шейєра, Ч.Карвера, адаптація Т. Гордєєвої, О. Сичьова) [5]. Тест визначає рівень диспозиційного оптимізму як стабільної характеристики особистості, що відображує позитивні очікування суб’єкта стосовно майбутнього. Опитувальник складається з 12 тверджень, які треба оцінити за 5-тибальною шкалою (4 – субшкала позитивних очікувань, 4 – субшкала негативних очікувань та 4 – твердження “наповнювачі”).

4. Опитувальник стилів гумору (Р.Мартіна, адаптація О.Зайвої, С.Скворцова) [9] сфокусований на визначення цілей, в яких люди спонтанно використовують гумор в повсякденному житті, особливо в соціальних взаємодіях і подоланні стресу. Методика дозволяє виокремити чотири основних типи використання гумору, два з яких розглядаються як відносно здорові або адаптивні (афіліативний та самопідтримувальний гумор) і два – як відносно нездорові і потенційно шкідливі (агресивний та самопринизливий гумор). Афіліативний гумор проявляється в схильності розповідати кумедні історії, жарти для того, щоб розважити інших, налагодити стосунки і зняти напругу в міжособистісних стосунках; самопідтримувальний гумор полягає в спробі зберегти гумористичний погляд на життя, навіть коли інші не розділяють цього погляду, дотримуватися гумористичної точки зору навіть в ситуації стресу; агресивний гумор – схильність використовувати гумор для критики інших або маніпулювання ними (сарказм, насмішки тощо); самопринизливий гумор – використання людиною надміру принижуючого себе гумору, спроби розважити інших, роблячи щось кумедне на шкоду своїй репутації; сміх разом з іншими при насмішках і приниженнях з боку інших [7, с.247-248].

В дослідженні взяли участь 63 учні 10-х класів Львівської середньої спеціалізованої школи №93. З них – 27 хлопців і 36 дівчат віком 15 – 16 років.

Середнє значення диспозиційного оптимізму в групі становить 24,1 бала. Порівняння отриманих результатів з даними, які

наводяться розробниками адаптованого варіанту методики [5], не показало особливих відмінностей з отриманими нами результатами (23,91), проте були виявлені розбіжності в результатах, залежати від статі досліджуваних. Так, середнє значення у дівчат становить 22,8 бала, а хлопців – 25,7. Результати, отримані російськими психологами, мають протилежні характеристики – вищими є результати жінок-респондентів [5, с.57]. Щоправда, середній вік досліджуваних, які брали участь в адаптації методики, становить 18 років (в більшості своїй студенти), в нашому випадку – 15 років (учні), тому, можливо, саме вікові особливості, а також інший соціальний статус, зумовили відмінності в отриманих результатах.

При співставленні результатів за окремими шкалами були виявлені статистично достовірні відмінності в рівні негативних очікувань: у дівчат рівень очікування негативних подій виявився вищим, ніж у хлопців ($t=-2,29$, $p=0,025$), тобто дівчата більш обережно ставляться до прогнозів, ніж хлопці, більш реалістично оцінюють можливий розвиток подій.

В результаті проведення кореляційного аналізу були виявлені взаємозв'язки між рівнем диспозиційного оптимізму та шкалами опитувальника SACS (Табл.1).

Таблиця 1

Дані кореляційного аналізу результатів дослідження ($\rho \leq 0,05$)

Шкали		r
Диспозиційний оптимізм	Асертивні дії	0,3
	Вступ в соціальні контакти	-0,44
	Імпульсивні дії	0,29
Субшкала позитивних очікувань	Непрямі дії	-0,31
Субшкала негативних очікувань	Емоційна лабільність	0,3
	Асертивні дії	-0,3
	Вступ в соціальні контакти	0,5

Відтак, зростання рівня оптимізму супроводжується частішим використанням активних (асертивні дії) та прямих стратегій подолання стресу (імпульсивні дії). Відповідно, песимістичні очікування стосовно майбутнього супроводжуються зростанням рівня просоціальних стратегій подолання стресу (вступ у соціальні контакти), тобто пошуком зовнішньої допомоги для подолання труднощів, що свідчить про брак внутрішніх ресурсів, необхідних для подолання стресу.

Як видно з таблиці 1, був виявлений лише один взаємозв'язок із шкалою опитувальника FPI: рівень негативних очікувань взаємопов'язаний з підвищенням рівня емоційної лабільності

досліджуваних ($r = 0,3$; $p \leq 0,05$). Статистично достовірних взаємозв'язків зі стилями використання гумору виявлено не було.

Результати кореляційного аналізу були підтверджені даними порівняльного аналізу підгруп досліджуваних з високим та низьким рівнем диспозиційного оптимізму. Для цього були виділені верхній та нижній квантілі результатів, отриманих за допомогою методики LOT. В результаті, особами, які мають високий рівень оптимізму, вважалися досліджувані, які набрали 28 і більше балів, а особи, які мають низький рівень оптимізму, – 20 і менше балів. При порівнянні результатів дослідження за допомогою t-критерію Стьюдента було виявлено, що особи з високим рівнем диспозиційного оптимізму характеризуються вищим рівнем використання активної стратегії подолання (шкала “асертивні дії” – $t = -3,3$, $\rho = 0,0039$), а особи з низьким рівнем оптимізму характеризуються вищим рівнем використання непрямих (шкала “непрямі дії” – $t = 3,95$, $\rho = 0,0004$) та просоціальних копінг-стратегій (шкала “вступ у соціальні контакти” – $t = 2,09$, $\rho = 0,045$).

При порівнянні підгруп з високим та низьким рівнем диспозиційного оптимізму з врахуванням результатів окремих шкал тесту були виявлені цікаві результати (Рис. 1.).

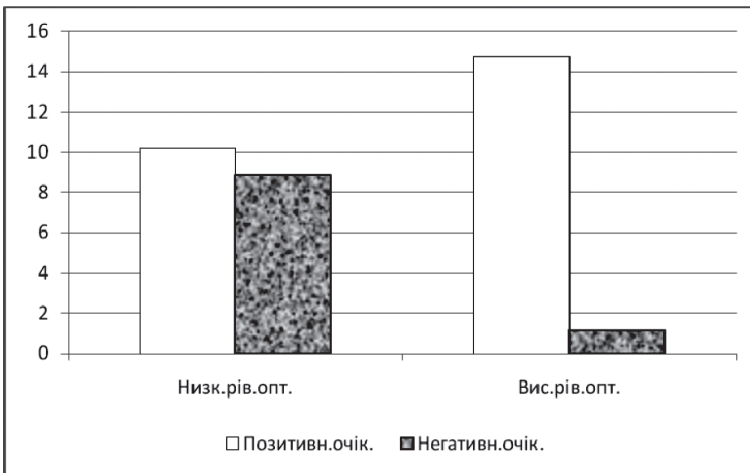


Рис.1. Середні значення рівнів позитивних та негативних очікувань у підгрупах з низьким та високим рівнем вираженості диспозиційного оптимізму

Тобто, у підгрупі з низьким рівнем оптимізму рівень диспозиційного оптимізму зменшується за рахунок врахування можливості

виникнення в майбутньому негативних подій (пункти не інвертовані), тобто для цих осіб більше характерне не песимістичне, а реалістичне бачення майбутнього. Особи, які належать до підгрупи з високим рівнем оптимізму характеризуються радикальним, наївним оптимізмом, можливо, захисного порядку, оскільки практично заперечують можливість виникнення негативних подій в майбутньому. Аналіз статевого розподілу досліджуваних у середині підгруп показав, що у підгрупі з низьким рівнем оптимізму більшість (71%) становлять дівчата, а з високим – більшість (58%) становлять хлопці.

Відмінності у рівнях вираженості субшкал опитувальника, а також неоднозначне ставлення авторів опитувальника до його факторної структури (припустимість як одно-, так і двофакторної структури) дозволили припустити можливість типологізації досліджуваних залежно від співвідношення субшкал тесту диспозиційного оптимізму. Для перевірки цієї гіпотези був використаний кластерний аналіз досліджуваних (методом *k*-середніх) за двома змінними (субшкала негативних очікувань та субшкала позитивних очікувань). В результаті, було отримано три кластери (Рис.2.), які, за даними дисперсійного аналізу, статистично достовірно відрізняються один від одного, тобто значення шкал тесту є критеріями класифікації.

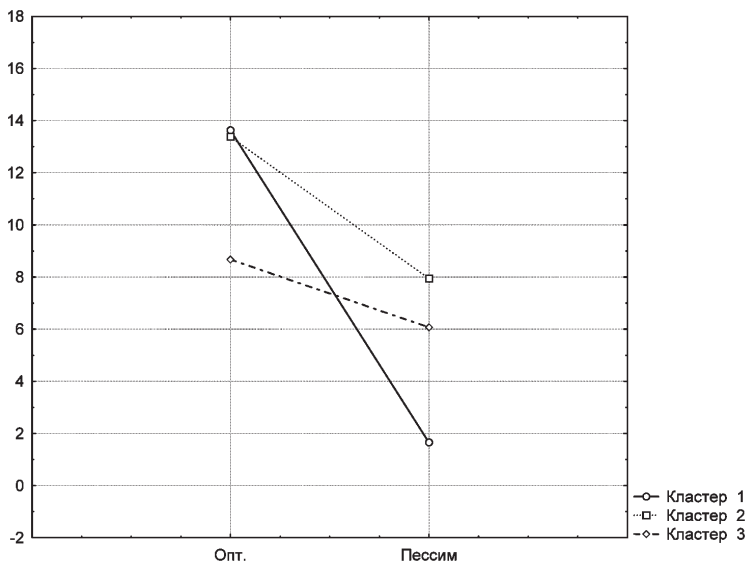


Рис.2. Графік кластерного аналізу за допомогою методу *k*-середніх для трьох груп досліджуваних

Перший кластер (50,7 % досліджуваних) має середні показники оптимізму на рівні 13,6 і песимізму 1,65. Це ті люди, які очікують найкращого збігу обставин у своєму житті, практично заперечують можливість виникнення негативних подій, що свідчить про можливість оптимізму захисного порядку. Умовно цю групу можна назвати “оптимістами”.

Другий кластер (25,3 % досліджуваних) має середні показники оптимізму на рівні 13,37 і песимізму 7,9. При збереженні оптимістичного погляду для них характерне правдиве, реалістичне бачення майбутнього, можливість виникнення негативних подій усвідомлюється, береться до уваги. Ця група була названа “реалістами”.

Третій кластер (23,8 % досліджуваних) має найнижчі в групі досліджуваних показники оптимізму на рівні 8,6 і песимізму 6,06. Це люди, які обережно висловлюють припущення щодо можливих успіхів та невдач, уникаючи крайніх оцінок тверджень. Розрив між середніми значеннями “оптимізму” та “песимізму” в них найменший, тому їх дуже умовно в межах даної групи досліджуваних можна назвати “песимістами”.

За допомогою дисперсійного аналізу (критерій Шеффе) був здійснений аналіз відмінностей між кластерами за особливостями використання копінг-стратегій та іншими особистісними характеристиками. Статистично значущі відмінності виявлено як між результатами першого і другого кластерів за стратегією “вступ у соціальний контакт”, так між результатами першого і другого, другого і третього кластерів за рівнем вираженості стратегії “пошук соціальної підтримки” (середні значення кластерів за цими змінними запропоновані на Рис.3).

Відтак, найбільш просоціальним виглядає тип реалістів. Можна припустити, що оптимісти не потребують сторонньої допомоги в силу самовпевненості, розраховують виключно на власні сили, а песимісти, навпаки, в силу надмірної обережності уникають соціальних контактів, які потенційно можуть їх травмувати. Аналіз кореляційних зв'язків змінної “пошук соціальної підтримки” засвідчив прямопропорційний зв'язок з рівнем врівноваженості ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$) та товариськості ($r = 0,26$; $p \leq 0,05$). Тобто особи з більшою орієнтацією на пошук соціальної підтримки вирізняються вищим рівнем врівноваженості та контактності в спілкуванні. Водночас підвищення рівня використання стратегії “вступ у соціальний контакт”, що передбачає об'єднання з іншими людьми для спільного пошуку рішення, супроводжується не тільки зростанням рівня екстравертованості ($r = 0,28$; $p \leq 0,05$), товариськості ($r = 0,44$; $p \leq 0,01$), але й емоційної лабільності

($r = 0,35$; $p \leq 0,01$) та депресивності ($r = 0,43$; $p \leq 0,01$). Тобто звернення по допомогу до іншого може служити емоційно стабілізуючим фактором для реалістів.

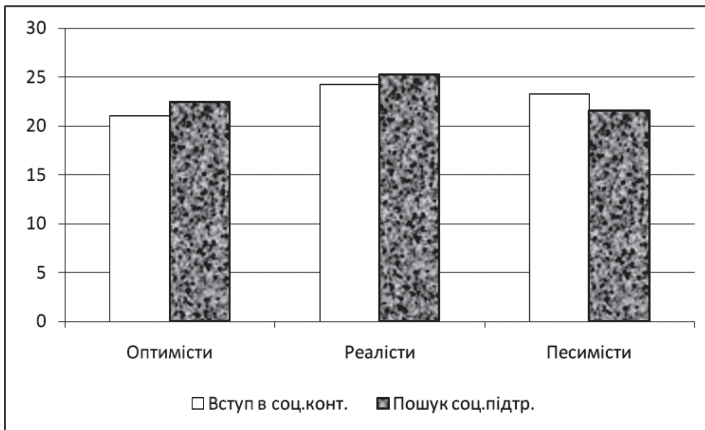


Рис.3. Середні значення шкал “вступ у соціальні контакти” та “пошук соціальної підтримки” в різних кластерах

Хоча рівень вираженості використання інших копінг-стратегій не відрізняється на статистично достовірному рівні, але існують помітні відмінності в рівні використання асертивних (характерно для оптимістів) та непрямих дій (характерно для песимістів), що підтверджує отримані раніше результати.

Статистично достовірних відмінностей між кластерами за стилями використання гумору в стресових ситуаціях виявлено не було. Проте на описовому рівні існують помітні відмінності в результатах (Рис.4.).

Отже, для оптимістів характерне надання переваги здоровим формам гумору: як засобу встановлення та підтримки міжособистісних стосунків (афіліативний гумор) та меншою мірою – як засобу самопідтримки, самозаспокоєння (самопідтримувальний гумор). У групах реалістів та песимістів відбувається зміщення акценту на гумор, як ресурс внутрішньої психологічної підтримки (самопідтримувальний гумор) та засіб психологічного захисту в спілкуванні (агресивний гумор). За даними Р.Мартіна, часте використання афіліативного і самопідтримувального гумору пов’язане з готовністю надати про себе інформацію, відкритістю, кращим вмінням встановлювати стосунки, низьким рівнем самотності та тривожності, пов’язаної із стосунками з іншими. Афіліативний гумор пов’язаний з вищим рівнем емпатії, впевненості в наявності соціальної підтримки. Високий рівень

використання агресивного гумору пов'язаний з частими негативними взаємодіями з іншими, нижчим рівнем емпатичності, пониженою здатністю до управління конфліктами, з браком соціальних навичок [7, с. 346-347]. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків між рівнем оптимізму та особливостями використання гумору потребує подальших наукових досліджень за участю більшої кількості досліджуваних.

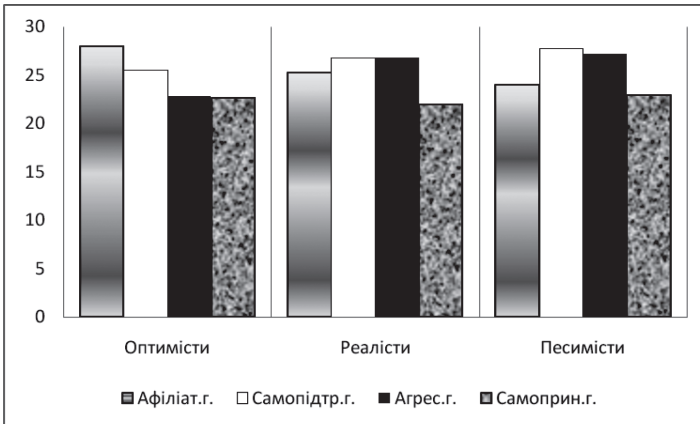


Рис.4. Середні значення шкал методики “Опитувальник стилів гумору” (Р.Мартіна) у представників різних кластерів

Висновки. Отримані в ході дослідження результати засвідчують високий рівень диспозиційного оптимізму старшокласників. Виявлено, що для оптимістів характерне використання прямих та активних копінг-стратегій, а для песимістів – непрямих та просоціальних. Оптимісти також частіше звертаються до афіліативного та самопідтримувального гумору, а для песимістів є більш характерним використання самопідтримувального та агресивного типу гумору. Взаємозв'язки рівня оптимізму та особливостей застосування гумору в стресових ситуаціях потребують подальших досліджень та статистичного підтвердження.

Список використаних джерел

1. Вітебська П. Педагогічний оптимізм вихователя як гуманістична цінність у світлі сучасного навчально-виховного процесу / П.Вітебська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2009. – № 23 (186) – С.27-33.

2. Водопьянова Н. Психодиагностика стресса / Н.Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Гордеева Т. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т.О. Гордеева // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 32-65.
4. Гордеева Т., Осин Е., Шевяхова В. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН. – М.: Смысл, 2009. – 152 с.
5. Гордеева Т., Сычев О., Осин Е. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика – 2010. – № 2 – С. 36-64.
6. Замышляева М. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол.наук: 19.00.13 / М.Замышляева. – М., 2006. – 22 с.
7. Мартин Р. Психология юмора: [пер. с англ.] / Р.Мартин. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
8. Рогов Е. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. Кн.1.: Система работы психолога с детьми разного возраста: учеб. пособие / Е.Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.
9. Скворцов С., Зайва О. Методика дослідження стилів гумору (HSQ) та Шкала використання гумору як ресурсу стресоподолання (CHS): опис, адаптація, застосування / С.Скворцов, О.Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка та психологія. – 2005. – №11. – С. 91-95
10. Сычев О. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу / О.Сычев. – Бийск: БПГУ им. В.М.Шукшина, 2008. – 69 с.
11. Хорев І. Педагогічний оптимізм викладача / І.Хорев // Нові технології навчання: науково-методичний збірник Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип.65 – С.25-31.

The results of empirical research of the coping strategies of high school students with different levels of optimism are presented. It was found, that students with high level of dispositional optimism prefer to use active and direct coping, with low level – prosocial and indirect. The classification of respondents based on the level of positive and negative expectancies was empirically proved. The personality features of coping behavior and humor styles of different types are found.

Key words: dispositional optimism, coping strategies, types of humor, personality characteristics.

Отримано: 21.02.2012 р.

Специфіка емпатії осіб похилого віку з різним рівнем освіти, умовами проживання та зайнятстю

У статті аналізуються особливості емпатії осіб похилого віку. Виявлено, що особи похилого віку мають занижений рівень емпатії. У способах відображення іншої людини найвагомим є емоційний. Найважливішою умовою розвитку їхньої емпатії є установки. Особи похилого віку, які проживають самотньо, мають вищий рівень емпатії, ніж ті, що проживають з родиною. Рівень освіти майже не впливає на прояв емпатії у похилому віці. Ті, хто не працює у цьому віці, мають вищий загальний рівень емпатії, ніж ті, хто працює.

Ключові слова: емпатія, компоненти емпатії (раціональний, емоційний, інтуїтивний, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, здатність до проникнення в емпатії, ідентифікація в емпатії).

В статті аналізуються особливості емпатії людей пожилых лиц. Виявлено, что уровень эмпатии у пожилых занижен. Среди способов отражения другого человека значимым оказывается эмоциональный. Важнейшим условием развития их эмпатии являются установки. У пожилых людей, проживающих одиноко, более высокий уровень эмпатии, чем у тех, кто живет с семьей. Уровень образования почти не влияет на проявление эмпатии в пожилом возрасте. У тех, кто не работает в этом возрасте, выше общий уровень эмпатии, чем у тех, кто работает.

Ключевые слова: эмпатия, компоненты эмпатии (рациональный, эмоциональный, интуитивный, установки, способствующие или препятствующие эмпатии, способность к проникновению в эмпатии, идентификация в эмпатии).

Постановка проблеми дослідження. Важливим засобом розвитку особистості у похилому віці є її емоційні відносини, формування яких відбувається під час міжособистісного спілкування. Результатом даного процесу є певна якість відносин, що виявляється у явищах симпатії та антипатії, дружби та ворожості, любові та ненависті (байдужості, приязні та неприязні).

Значущим механізмом міжособистісного спілкування осіб похилого віку є емпатія. Тому метою дослідження стало виявлення особливості емпатії осіб похилого віку, а саме – встановлення впливу на цей феномен рівня освіти (середня, середня спеціальна, вища), умов проживання (місто чи село, самотньо чи з родиною) та зайнятості старіючої особи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпатія є особливою формою психічного відображення суб'єктом об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом Іншого (Л.П. Журавльова). Здійснюється вона через відображення світу переживань іншої людини і трансформації цих переживань у власні. Таке відображення дозволяє партнерам досягати взаємоузгодження позицій, взаємопорозуміння, обирати відповідно до цього спільні засоби самої взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії (С.Д. Максименко, Т.В. Василишина) [3; 4]. Особливо актуальним це є у похилому віці (після 60 років), коли відбуваються суттєві зміни у житті особи і важливо знаходити спільну мову з іншими. Людина стає у цей час вразливішою до змін у звичному їй життєвому стереотипі, у найближчому оточенні; зростає її потреба у комунікації, загострюється почуття спорідненості і прихильність до близьких осіб; старіюча людина звільняється від службової ролі і суспільних справ або може продовжувати певну діяльність з метою підтримки авторитету та влади; їй необхідно адаптуватися до нових умов життя без постійних напружених занять (професійної діяльності); часто внаслідок таких змін відбувається погіршення її фізичного і розумового стану.

Щоб встановити особливості розвитку емпатії та окремих її складових осіб похилого віку, було проведене діагностичне дослідження. У ньому взяли участь 308 осіб віком від 57 до 75 років. Середній вік досліджуваних – 68 років. У містах проживають 152 досліджуваних, у селищах – 145, 11 осіб не вказали місце проживання. Частина досліджуваних є самотніми, живуть без родини (68 осіб), а 240 осіб, які брали участь у дослідженні, живуть з рідними. 123 досліджувані особи мають початкову, середню та неповну середню освіту, 77 осіб – середню спеціальну освіту, 97 осіб мають вищу освіту, 18 осіб не вказали рівень власної освіти. На теперішній час 55 осіб, які взяли участь у дослідженні, працюють, 253 – не працюють.

Для дослідження особливостей емпатії та її компонентів у дослідженні використано методику діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойка [5]. Вона дозволяє виявити як загальний рівень розвитку емпатії, так і показники її окремих компонентів: раціонального (РА), емоційного (ЕМ), інтуїтивного (ІН), установок, що сприяють або перешкоджають емпатії (УС), здатності до проникнення в емпатії (ПР), ідентифікацію в емпатії (ІД). Емпатію В.В. Бойко розглядає як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини.

Виявлено середні значення за кожним показником (компонентами емпатії та її сумарним показником) у досліджуваних.

Раціональний канал – 3,088, емоційний канал – 3,175, інтуїтивний канал – 2,854, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, – 3,321, здатність до проникнення в емпатії – 3,120, ідентифікація в емпатії – 2,717, сумарний показник емпатії – 18,276 (див. рис. 1).

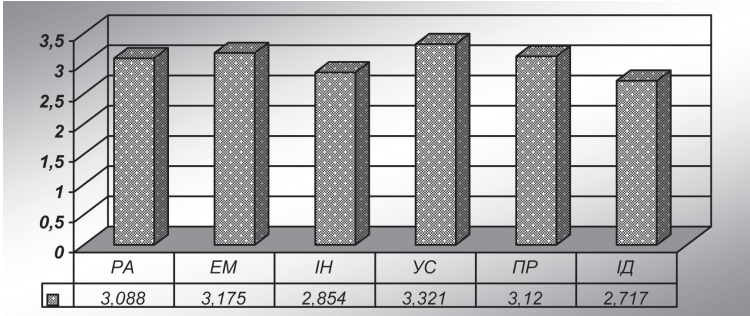


Рис.1. Компоненти емпатії осіб похилого віку

У досліджуваних осіб похилого віку найбільше значення має така умова (компонент) емпатії, як установки. Особа цього віку менше прагне уникати особистих контактів, схильна цікавитися іншими, їхніми проблемами та переживаннями. Можливо, це пов'язане із такою властивістю осіб похилого віку, про яку згадують багато дослідників, як виражена стурбованість життям, подіями у суспільстві, майбутнім, родичами (М.Д. Александрова, В.Д. Альперович), як не досить усвідомлений, вкрай генералізований стан, що за проявом нагадує незначну тривогу [1; 2]. Такий стан стурбованості зумовлений самою суттю старіння, супроводжується зниженням психічної сили, зменшенням обсягу психічного життя, економним використанням психічних ресурсів. Найменше значення серед усіх умов емпатії осіб похилого віку має ідентифікація. Основою цього є зміни в емоціях у похилому віці: вони стають менш рухливими та гнучкими, людина менше здатна до наслідування.

Серед трьох каналів емпатії у похилому віці переважає емоційний, далі раціональний та інтуїтивний. Вони краще емоційно пізнають іншу людину, ніж раціонально. Їм гірше вдається бачити поведінку партнерів, взаємодіяти з іншими в умовах дефіциту первинної інформації про них, складніше звертатися до досвіду, який знаходиться у підсвідомості. Сумарний показник емпатії осіб похилого віку відображає її занижений рівень.

Порівнюємо рівень емпатії та її компонентів жителів міст та селищ похилого віку. Результати проведеного дослідження

свідчать, що у жителів міста вищими є середні значення за такими показниками: емоційний, установки, здатність до проникнення, ідентифікація, загальний рівень емпатії, а у жителів сіл вищими є середні значення за такими каналами (компонентами) емпатії: раціональний, інтуїтивний (див. рис. 2).

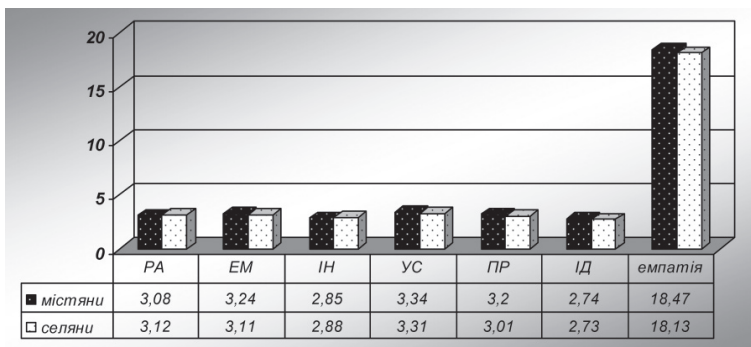


Рис. 2. Рівень емпатії осіб похилого віку жителів міст та селищ

Як у жителів села, так і у жителів міста, у похилому віці серед усіх компонентів емпатії найвищий рівень мають установки. Сумарний показник емпатії як у жителів села, так і у жителів міста, є заниженим.

Перевірили достовірність відмінності вибіркових середніх арифметичних розподілів сумарного показника емпатії та її компонентів осіб похилого віку, які проживають у місті та селі, за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$РА. t = |3,079 - 3,117| / \sqrt{0,009 + 0,009} = 0,297$$

$$ЕМ. t = |3,243 - 3,220| / \sqrt{0,010 + 0,011} = 0,902$$

$$ІН. t = |2,855 - 2,883| / \sqrt{0,011 + 0,011} = 0,183$$

$$УС. t = |3,197 - 3,014| / \sqrt{0,009 + 0,009} = 1,368$$

$$ПР. t = |2,802 - 3,287| / \sqrt{0,013 + 0,006} = 3,450.$$

$$ІД. t = |2,737 - 2,7315| / \sqrt{0,011 + 0,009} = 0,041$$

$$Емпатія. t = |18,467 - 18,131| / \sqrt{0,040 + 0,037} = 1,207.$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості $\alpha = 0,05$). При $t < t_{кр}$ нульова гіпотеза про відмінність рівнів сумарного показника емпатії та її компонентів у містян та селян похилого віку не підтверджується. Тобто всі ці події є залежними,

рівень емпатії та окремих її компонентів у осіб похилого віку жителів міст та селищ є однаковим.

Порівняли рівень емпатії та її компонентів у осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною. Результати проведеного дослідження свідчать, що у тих, хто живе самотньо, вищими є середні значення за майже всіма показниками, крім ідентифікації, який вищим є у тих, хто живе з родиною (див. рис.3).

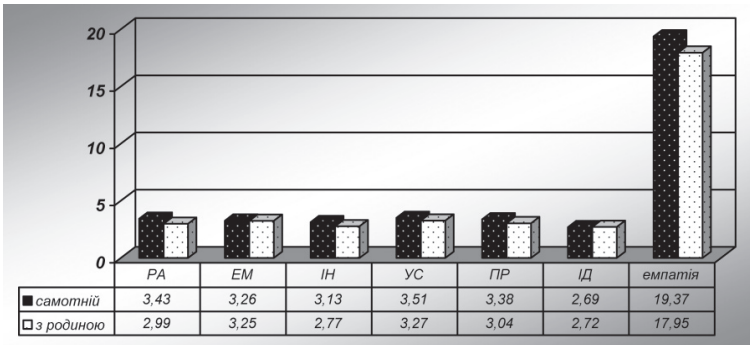


Рис. 3. Рівень емпатії осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною

Як у осіб похилого віку, які живуть самотньо, так і у тих, хто живе з родиною, серед усіх компонентів емпатії найвищий рівень мають установки. Сумарний показник емпатії у жителів села, як і у жителів міста є заниженим, але у перших він наближається до середнього.

Перевірили достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів сумарного показника емпатії та її компонентів осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною, за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$PA. t = |3,426 - 2,992| / \sqrt{0,021 + 0,006} = 2,674$$

$$EM. t = |3,265 - 3,150| / \sqrt{0,022 + 0,007} = 0,680$$

$$IH. t = |3,132 - 2,775| / \sqrt{0,022 + 0,007} = 2,085$$

$$UC. t = |3,515 - 3,267| / \sqrt{0,023 + 0,006} = 1,453$$

$$PR. t = |3,382 - 3,046| / \sqrt{0,019 + 0,005} = 2,139$$

$$ID. t = |2,691 - 2,725| / \sqrt{0,021 + 0,006} = 0,204$$

$$Емпатія. t = |19,368 - 17,954| / \sqrt{0,076 + 0,024} = 4,451.$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості $\alpha=0,05$). При $t > t_{кр}$ нульова підтверджується гіпотеза про відмінність рівнів сумарного показника емпатії та таких її компонентів у осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною: раціональний, інтуїтивний, здатність до проникнення. Тобто всі ці події є незалежними, особи похилого віку, які проживають самотньо, мають вищий рівень емпатії за цими компонентами, ніж ті, що проживають з родиною. Перші краще здатні спрямовувати власні пізнавальні процеси на стан, поведінку, проблеми іншої людини. За умов дефіциту інформації про співрозмовника самотні особи похилого віку можуть краще зрозуміти особливості його поведінки. Вони краще, ніж ті, хто живе з родиною, можуть у спілкуванні створювати атмосферу відкритості, довірливості.

При $t < t_{кр}$ не підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів таких компонентів емпатії в осіб похилого віку, які живуть самотньо та з родиною: емоційний, установки, ідентифікація. Тобто всі ці події є залежними, рівень таких компонентів емпатії у самотніх та проживаючих з родиною осіб похилого віку є однаковим.

Порівняли рівень емпатії та її компонентів осіб похилого віку, які мають різний рівень освіти: загальну середню і нижче, середню спеціальну та вищу. Результати проведеного дослідження свідчать, що раціональний компонент найвищим є у тих осіб, хто має вищу освіту, меншим – середню спеціальну і найменшим – загальну середню освіту. Емоційний компонент також найвищим є у тих, хто має вищу освіту, далі – у тих, хто має загальну середню, і найменшим – середню спеціальну. Інтуїтивний компонент найвищим є у тих, хто має середню спеціальну освіту, на другому місці – загальну середню і найменше проявляється у тих, хто має вищу освіту. Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, найбільше проявляються у тих, хто має вищу освіту, далі – середню спеціальну і найменше – загальну середню освіту. Здатність до проникнення в емпатії найбільше властива тим, хто має середню спеціальну освіту, менше – вищу освіту і найменше – загальну середню освіту. Ідентифікація в емпатії найвищою є у осіб похилого віку із середньою спеціальною освітою, нижчою – із загальною середньою освітою і найнижчою – із вищою освітою. Сумарний показник емпатії найбільшим є у тих, хто має середню спеціальну освіту, меншим – вищу освіту, найменшим – загальну середню освіту (див. рис.4).

В осіб похилого віку з різним рівнем освіти серед усіх компонентів емпатії найвищий рівень мають установки. Сумарний показник емпатії у них є заниженим.

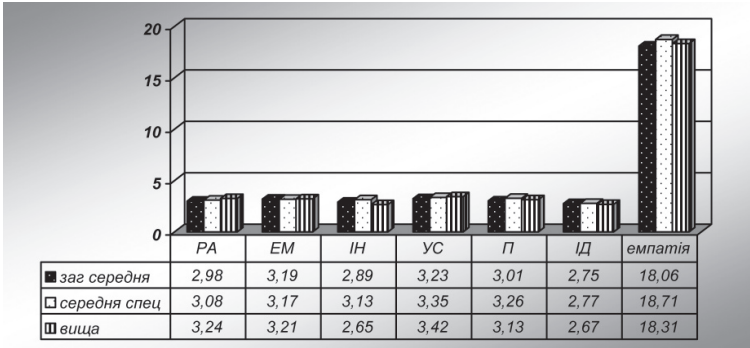


Рис. 4. Рівень емпатії осіб похилого віку, які мають різний рівень освіти

Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів сумарного показника емпатії та її компонентів осіб похилого віку із середньою та середньою спеціальною освітою за допомогою *t*-критерію Стьюдента. Емпіричне значення *t*-критерію:

$$РА. t = |2,984 - 3,078| / \sqrt{0,011 + 0,018} = 0,555$$

$$ЕМ. t = |3,195 - 3,169| / \sqrt{0,013 + 0,023} = 0,139$$

$$ІН. t = |2,886 - 3,130| / \sqrt{0,013 + 0,024} = 0,630$$

$$УС. t = |3,008 - 3,260| / \sqrt{0,010 + 0,018} = 1,492$$

$$ПР. t = |3,382 - 3,046| / \sqrt{0,019 + 0,005} = 2,139$$

$$ІД. t = |2,748 - 2,766| / \sqrt{0,012 + 0,020} = 0,102$$

$$Емпатія. t = |18,065 - 18,714| / \sqrt{0,043 + 0,081} = 1,844.$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості $\alpha = 0,05$). При $t < t_{кр}$ не підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів усіх компонентів емпатії та її сумарного показника в осіб похилого віку із середньою та середньою спеціальною освітою. Тобто всі ці події є залежними, рівень таких компонентів емпатії в осіб похилого віку із середньою та середньою спеціальною освітою є однаковим.

Перевірили достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів сумарного показника емпатії та її компонентів осіб похилого віку із середньою та вищою освітою за допомогою *t*-критерію Стьюдента. Емпіричне значення *t*-критерію:

$$РА. t=|2,984-3,237|/\sqrt{0,011+0,015}=1,563$$

$$ЕМ. t=|3,195-3,2069|/\sqrt{0,013+0,015}=0,066$$

$$ІН. t=|2,886-2,649|/\sqrt{0,013+0,017}=1,368$$

$$УС. t=|3,236-3,423|/\sqrt{0,013+0,016}=1,110$$

$$ПР. t=|3,008-3,134|/\sqrt{0,010+0,014}=0,805$$

$$ІД. t=|2,748-2,670|/\sqrt{0,012+0,015}=0,469$$

$$Емпатія. t=|18,065-18,309|/\sqrt{0,043+0,062}=0,754.$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості $\alpha=0,05$). При $t < t_{кр}$ не підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів усіх компонентів емпатії та її сумарного показника в осіб похилого віку із середньою та вищою освітою. Тобто всі ці події є залежними, рівень таких компонентів емпатії в осіб похилого віку із середньою та вищою освітою є однаковим.

Перевірили достовірність відмінності вибіркових середніх арифметичних розподілів сумарного показника емпатії та її компонентів осіб похилого віку із середньою спеціальною та вищою освітою за допомогою t -критерію Стюдента. Емпіричне значення t -критерію:

$$РА. t=|3,078-3,237|/\sqrt{0,018+0,015}=0,874$$

$$ЕМ. t=|3,168-3,206|/\sqrt{0,022+0,015}=0,191$$

$$ІН. t=|3,130-2,649|/\sqrt{0,023+0,017}=2,369$$

$$УС. t=|3,351-3,423|/\sqrt{0,020+0,016}=0,379$$

$$ПР. t=|3,260-3,134|/\sqrt{0,018+0,014}=0,701$$

$$ІД. t=|2,766-2,670|/\sqrt{0,020+0,015}=0,511$$

$$Емпатія. t=|18,714-18,309|/\sqrt{0,081+0,062}=1,070.$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості $\alpha=0,05$). При $t > t_{кр}$ нульова підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів інтуїтивного компоненту в осіб похилого віку із середньою спеціальною та вищою освітою. Тобто всі ці події є незалежними, особи похилого віку із середньою спеціальною освітою мають вищій рівень емпатії, ніж особи похилого віку із вищою освітою. Перші здатні краще, ніж другі, обробляти інформацію про партнера на несвідомому рівні, можуть бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту первинної інформації про них.

При $t < t_{кр}$ не підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів усіх інших (крім інтуїтивного) компонентів емпатії та її

сумарного показника в осіб похилого віку із середньою спеціальною та вищою освітою. Тобто всі ці події є залежними, рівень цих компонентів емпатії в осіб похилого віку із середньою спеціальною та вищою освітою є однаковим.

Порівняємо рівень емпатії та її компонентів працюючих та непрацюючих осіб похилого віку. Результати проведеного дослідження свідчать, що у непрацюючих осіб вищими є середні значення майже за всіма показниками емпатії, крім здатності до проникнення, що переважає у працюючих осіб похилого віку (див. рис. 5).

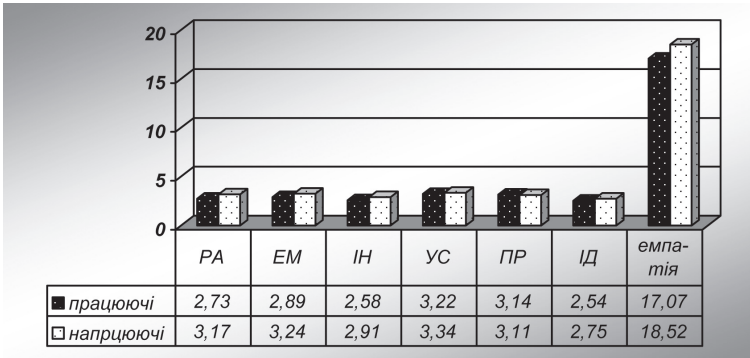


Рис. 5. Рівень емпатії працюючих та непрацюючих осіб похилого віку

Як у працюючих, так і у непрацюючих осіб похилого віку, серед усіх компонентів емпатії найбільше значення мають установки. Сумарний показник емпатії у працюючих та непрацюючих осіб похилого віку є заниженим.

Перевіримо достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів сумарного показника емпатії та її компонентів працюючих та непрацюючих осіб похилого віку за допомогою t-критерію Стьюдента. Емпіричне значення t-критерію:

$$РА. t=|2,727-3,166|/\sqrt{0,022+0,006}=2,641$$

$$ЕМ. t=|2,891-3,237|/\sqrt{0,029+0,006}=1,843$$

$$ІН. t=|2,582-2,913|/\sqrt{0,031+0,006}=1,680$$

$$УС. t=|3,218-3,343|/\sqrt{0,027+0,006}=0,689$$

$$ПР. t=|3,145-3,114|/\sqrt{0,025+0,005}=0,177$$

$$ІД. t=|2,545-2,755|/\sqrt{0,026+0,006}=1,174$$

$$Емпатія. t=|17,073-18,526|/\sqrt{0,107+0,022}=4,034.$$

Критичне значення за таблицею – 1,97 (при рівні значимості $\alpha=0,05$). При $t > t_{кр}$ підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів раціонального компонента та сумарного показника емпатії у працюючих та непрацюючих осіб похилого віку. Тобто всі ці події є незалежними, особи похилого віку, які не працюють, мають вищий рівень емпатії за цими показниками, ніж особи похилого віку, які працюють. Увага, сприйняття і мислення перших більше спрямовані на стан, поведінку, проблеми іншої людини, вони краще здатні переробляти інформацію про неї. Знаною мірою за рахунок цього вони знатні краще, ніж другі, відображати особливості іншої людини.

При $t < t_{кр}$ не підтверджується нульова гіпотеза про відмінність рівнів таких компонентів емпатії працюючих і непрацюючих осіб похилого віку: емоційного, інтуїтивного, установок, здатності до проникнення, ідентифікації в емпатії. Тобто всі ці події є залежними, рівень зазначених компонентів емпатії у працюючих і непрацюючих осіб похилого віку є однаковим.

Висновки. Емпатія як здатність до відображення світу переживань іншої людини і трансформації цих переживань у власні є важливою у похилому віці. Виявлено, що особи похилого віку мають занижений рівень емпатії. У способах відображення іншої людини найвагомим є емоційний. Вони краще емоційно пізнають іншу людину, ніж раціонально, ще складніше у похилому віці звертатися до досвіду, який знаходиться у підсвідомості. Найважливішою умовою розвитку емпатії у цьому віці є установки. Завдяки цьому людина не так схильна уникати особистих контактів, цікавиться іншими, їхніми проблемами та переживаннями. Місце проживання людини (місто або село) не впливає на рівень її емпатії.

Особи похилого віку, які проживають самотньо, мають вищий рівень емпатії, ніж ті, хто проживає з родиною, що досягається за рахунок раціонального та інтуїтивного каналів і здатності до проникнення в емпатії. Перші краще здатні спрямовувати власні пізнавальні процеси на стан, поведінку, проблеми іншої людини. За умов дефіциту інформації про співрозмовника самотні особи похилого віку можуть краще зрозуміти особливості його поведінки. Вони краще, ніж ті, хто живе з родиною, можуть у спілкуванні створювати атмосферу відкритості, довірливості. Самотність проживання осіб у похилому віці не впливає на емоційний канал емпатії, установки, які приносять або перешкоджають емпатії, ідентифікацію в емпатії.

Рівень освіти (по-перше, початкова, середня та неповна середня, по-друге – середня спеціальна, технічна, медична, педагогічна тощо, по-третє – вища) майже не впливає на прояв емпатії у похилому віці. Лише інтуїтивний канал емпатії є вищим у осіб похилого віку із

середньою спеціальною, ніж у осіб із вищою освітою. Перші, маючи практичну підготовку, здатні краще, ніж другі, обробляти інформацію про партнера на несвідомому рівні, можуть бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту первинної інформації про них.

На прояв емпатії у похилому віці впливає професійна зайнятість людини. Так, виявлено, що ті, хто не працює, мають вищий загальний рівень емпатії, ніж ті, хто працює, що досягається за рахунок раціонального каналу. Саме непрацюючим особам у похилому віці легше, ніж працюючим, спрямовувати власну увагу, сприйняття і мислення на стан, поведінку, проблеми іншої людини, вони краще здатні переробляти інформацію про неї.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективи подальших досліджень ми бачаємо у вивченні динаміки емпатії на інших етапах старості (старечий вік, довгожителі), інших чинників, які зумовлюють динаміку емпатії у старості, у розробці рекомендацій з оптимізації емпатії у похилому віці тощо.

Список використаних джерел

1. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии / М.Д. Александрова. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 136 с.
2. Альперович В.Д. Социальная геронтология / В.Д. Альперович. – Рн/Д.: Феникс, 1997. – 576 с.
3. Василишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект / Т.В. Василишина // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 4. – С. 37-38.
4. Журавльова Л. П. Психологія емпатії / Л.П. Журавльова. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учебное пособие / ред-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: Изд. дом "БФХРАХ", 1998. – 672 с.

The article analyzes the features of empathy elderly. Revealed that the elderly have a diminished level of empathy. In the display of another person is the most important emotional. The most important condition for developing their empathy is attitudes. Those elderly who live alone have higher levels of empathy than those living with family. Educational level almost does not affect the expression of empathy in the elderly. Those who do not work at this age have a higher overall level of empathy than those who work.

Key words: empathy, empathy components (rational, emotional, intuitive, attitudes, that promote or hinder empathy, the ability to penetrate into empathy, identification in empathy).

Отримано: 17.02.2012 р.

Коморбідні непсихотичні психічні розлади у пацієнтів кардіологічного відділення

Статтю присвячено обґрунтуванню необхідності застосування комплексного медико-психологічного дослідження у процесі лікування пацієнтів з хворобами серцево-судинної системи та коморбідними непсихотичними психічними розладами.

Ключові слова: комплексний медико-психологічний підхід, хвороби серцево-судинної системи, коморбідні непсихотичні психічні розлади.

Стаття посвячена обоснованню необхідності применения комплексного медико-психологического исследования в процессе лечения пациентов с болезнями сердечно-сосудистой системы и коморбидными непсихотическими психическими расстройствами.

Ключевые слова: комплексный медико-психологический подход, болезни сердечно-сосудистой системы, коморбидные непсихотические психические расстройства.

Актуальність дослідження обумовлено високим рівнем непсихотичних психічних розладів у пацієнтів загальної медичної практики, низьким рівнем діагностики даної патології та відсутністю адекватної лікувальної допомоги. Стан проблеми потребує розробки алгоритмів діагностики, лікувальної тактики при таких розладах, профілактичних та організаційних заходів, а також створення навчальних програм з даних питань для лікарів загальної медичної практики.

Для лікарів загальної практики, зорієнтованих на природничо-наукову модель медицини, поєднання соматичних та психічних розладів у пацієнтів створює певні діагностичні та терапевтичні складності. Вагомі міжнародні дослідження, проведені в 14 медичних установах у 12 країнах світу, засвідчують, що психічні розлади широко представлені у пацієнтів первинної медичної мережі (Т.В. Ustin, N.Sartorius, 1995). Так, за даними ВОЗ, поширеність депресивних розладів серед пацієнтів, які страждають на соматичні захворювання, складає 22-33% стаціонарних хворих. Наявність коморбідності психічних розладів створює додаткові труднощі для діагностики та терапевтичної тактики соматичних хворих із психічними розладами. Діагностика таких розладів та їхня

корекція недостатні через незначну кількість звертань хворих по спеціалізовану психолого-психіатричну допомогу, а також внаслідок труднощів розпізнавання психічної патології лікарями загальної медичної практики. Психічні розлади впливають на перебіг соматичного захворювання, обтяжують його перебіг та погіршують прогноз. Отже, назріла нагальна потреба вивчення поширеності та структури психічних розладів, що зустрічаються в загальній медичній практиці, для покращання діагностики та лікування таких форм психічної патології, а також удосконалення форм організації психіатричної допомоги цієї групі пацієнтів.

Мета дослідження – на підставі вивчення поширеності і структури коморбідних психічних розладів у пацієнтів кардіологічного відділення розробити критерії діагностики таких розладів для удосконалення організації медичної та психологічної допомоги даній категорії пацієнтів.

Залежно від особливостей виникнення, перебігу та прогнозу соматичних розладів формуються і психічні порушення, може змінюватися поведінка пацієнта та його ставлення до хвороби і свого оточення. Надмірна дратівливість, плаксивість, агресивність, зниження порогу чутливості, зміни сну і апетиту, підвищена тривожність, демонстративність – далеко не повний перелік психічних змін, які виявляються у хворих із соматичною патологією. На вираженість, тривалість та зміни психічної діяльності впливає виникнення та перебіг соматичного захворювання.

Соматичні захворювання часто спричиняють розвиток різних психічних розладів, що часто називають “соматично обумовленими психозами” (Ж. Шнайдер). Найчастіше при соматичних захворюваннях зміни психічної діяльності виражаються невротичними симптомами.

Клінічна картина соматогенних розладів залежить від характеру основного захворювання, ступеня його важкості, етапу перебігу, рівня ефективності терапевтичного впливу, а також від індивідуальних властивостей хворого: спадковості, конституції, преморбідного складу особистості, віку, статі, реактивності організму, наявності попередніх шкідливих чинників.

При вираженій інтоксикації і блискавичному перебігу захворювання можливий розвиток соматогенних психозів, що супроводжується станами зміненої свідомості. Тривале соматичне захворювання, що обмежує соціальну активність та трудову діяльність пацієнта, часто призводить до патологічного розвитку особистості.

Б.В. Михайлов виокремлює три основні групи непсихотичних розладів психіки у хворих із соматичною патологією.

Соматогенний астеничний симптомокомплекс, що сформувався в результаті нейротоксичного та психотравмуючого впливу соматичних захворювань, формується в результаті зміни біосоціального статусу особистості, що виникла незалежно від її суб'єктивно-вольової сфери під впливом хвороби. Розлади виявляються у наростанні невротичних скарг по мірі тривалості хвороби. Загальна астенія, зниження концентрації, погіршення пам'яті, дратівливість, перепади настрою (з тенденцією до тужливого), розладу сну, головні болі.

Гострі невротичні розлади, які виникли у соматичних хворих внаслідок перенесених психотравм, відзначають у пацієнтів з преморбідними акцентуаціями характеру, вони виявляються невротичними розладами, що відповідають клініці неврастенії, дисоціативних і obsesивно-компульсивних розладів і за своєї інтенсивністю переважають симптоматику соматичного захворювання, яке інтерпретується актуальною психотравмою.

Непсихотичні розлади із затяжним перебігом, на фоні якого розвинувся соматичний розлад виявляються невротичною симптоматикою, що, втративши зв'язок з психотравмою, супроводжується усвідомленням хворобливості свого стану, наростанням вегетативних та соматовісцеральних компонентів та подальшим формуванням психопатизації особистості хворого, проявами ригідності та дезадаптації.

Психосоматичний розлад серцево-судинної системи у вигляді артеріальної гіпертензії – один з найбільш досліджених психологами та клініцистами, які погоджуються із залежністю між підвищенням артеріального тиску та характерологічними особливостями особистості пацієнта, що виявляється у значній тривожності, підвищеній вразливості і збудливості, афективній нестійкості (особливо на фоні тривалої психотравмуючої ситуації), яка не знаходить емоційного виходу і не зменшується внаслідок позитивних переживань.

Г.Ф. Ланг виокремив основні патогенетичні фактори гіпертонічної хвороби: психічна травматизація, постійна афективна напруженість, тривога і неспокій, пригнічення гніву та агресивних імпульсів, боротьба за визнання, підвищене почуття відповідальності та страх не справитись із дорученою справою, хронічний брак часу, відчуття необхідності безперервного контролю зовнішніх проявів своїх почуттів.

Серед преморбідних особливостей особистості, що призводять до розвитку лабільної артеріальної гіпертензії, особливо слід звертати увагу на виражену афективну нестійкість (нерідко на тлі

тривалої психотравмуючої ситуації), тривожність, підвищену вразливість і збудливість, ригідність у викорененні неприємних вражень і обмежену здатність до переживання позитивних емоцій (схильність до песимізму, фобій і спастичних явищ, замкнутість, ворожість і підозрливість до оточення). Іпохондрична налаштованість зазвичай формується в емоційно нестабільних особистостях з тенденцією до надмірної фіксації на своєму здоров'ї. Порушення психічної сфери, що виявляється у підвищеній дратівливості, надмірній чутливості щодо значущих зовнішніх подразників, швидкій втомлюваності, зниженні працездатності, розладах сну і схильності до вазоконстрикторних реакцій на різні подразники, чітко окреслюються ще в ініціальній стадії захворювання.

Дані психологічних досліджень свідчать про те, що хворим з артеріальною гіпертензією притаманна переважно “споживча” поведінка, скерована лише на задоволення власних потреб. У той же час ці хворі відрізняються значно більшою пасивністю в досягненні своїх цілей і ймовірно більш низьким ступенем “самооцінки” порівняно зі здоровими людьми. Визначений дефект у соціальному вихованні, що обумовлює однобічну, езопову орієнтацію особистості, являє собою, власне кажучи, один з дуже важливих факторів ризику артеріальної гіпертензії.

У розвитку артеріальної гіпертензії вирішальну роль відіграє постійна або періодична афективна напруженість із домінуючими ангіоспастичними явищами, що спричиняє підвищення загального периферичного опору. Тимчасове підвищення артеріального (переважно систолічного) тиску під впливом афективних переживань або раптовий різкий його підйом –гіпертонічний криз – безпосередньо після впливу психотравмуючих чинників, часто виникає не лише у клініці невротичних станів і стійкої артеріальної гіпертензії, а й у практично здорових людей. Наростаюча афективна напруженість на тлі соматогенної і психогенної астенії обумовлює нерідко трансформацію стійкої артеріальної гіпотензії в лабільну артеріальну гіпертензію, при якій починаються раптові і різкі перепади артеріального тиску, що переносяться особливо важко.

Серед скарг пацієнтів з артеріальною гіпертензією на перший план виступають скарги на головний біль, а також скарги на “неприємні відчуття в голові”, запаморочення, озноб, різке похолодіння та заніміння кінцівок, шум у вухах, фотопсії, брак повітря, біль в ділянці серця, що імітує напад стенокардії або інфаркт міокарда. На тлі тривожно-тужливого настрою хворі

відзначають неприємні та болісні відчуття в голові (тиск, постукування) і у всіх частинах тіла (стискання, оніміння, поколювання тощо). Характерно, що стійкість, поширеність і розмаїття цих алгій, що зберігаються в деяких хворих і при нормалізації артеріального тиску в процесі гіпотензивної терапії, дозволяють говорити про психогенний характер розладу. Постійний головний біль, який, ймовірно, виникає внаслідок тривалого напруження м'язів обличчя та шиї через необхідність постійного контролю над проявами власних емоцій, образи, ворожості до когось або незадоволених потреб, у хворих з психогенною артеріальною гіпертензією зникає при застосуванні транквілізаторів, що мають рефлексотерапевтичні та міорелаксуючі властивості.

Відомо, що в основі численних скарг хворих (давить, смикає, переливається та ін.) переважно є реальні відчуття, викликані судинними розладами, які самі хворі трактують згідно зі своїми уявленнями про хворобу та потребу в отриманні вторинної вигоди. Специфічні симптоми гіпертензії сприяють активізації фобій, які нерідко на ранніх етапах захворювання набувають виразного пароксизмального характеру і протікають за типом церебрально-судинних або гіпоталамічних кризів, що супроводжуються вітальним страхом, дифузійною тривогою, розгубленістю, почуттям пригніченості і туги, запамороченням, наростаючим головним болем, відчуттям браку повітря і “нудоти”, ознобу і похолодання кінцівок, а відтак – роблять уявлення про наближення смерті ще більш переконливим для хворого.

Психопатологічні прояви виявляються не лише у постійному, стійкому нездоланному страху смерті, а й можливих наслідків захворювання, в першу чергу паралічів, психічних розладів, безпорадності та залежності від оточення.

Усе це свідчить, що психогенна артеріальна гіпертензія за своїм походженням та перебігом наближена до неврозів з домінуючою вазоконстрикторною реакцією і повинна лікуватися, в першу чергу, з цієї позиції.

Ішемічна хвороба серця (ІХС) виникає внаслідок звуження коронарних артерій, зумовленого їх ураженням атеросклеротичним процесом.

У літературі поширене поняття “коронарної особистості” (Ф. Данбар), яка відзначається агресивно-імпульсивною поведінкою, багато зусиль докладає для досягнення успіхів у професійній діяльності та визнання. М. Фрідман і Р. Росенман виокремили особистісні типи хворих на ІХС.

– Тип А – ворожо-суперницький, – до якого належать люди, які наполегливою працею намагаються досягти успіху, поставивши перед собою високі, але чіткі та досяжні цілі, водночас інтенсивно конкуруючи з колегами. Через неадекватну оцінку власних можливостей у їх професійній діяльності часто трапляються невдачі, які не лише пригнічують та засмучують їх, а й сприяють формуванню заниженої самооцінки, не лише щодо власних професійних якостей, а й загалом до власної особистості. Ці люди потребують високої моторної активності, вони рухливі, нетерплячі, при хворобі у таких пацієнтів виявляють значне підвищення в крові рівня холестерину, ліпопротеїдів, кортикостероїдів.

– Тип Б – пацієнти з ІХС, які теж прагнуть досягнення успіху у житті, але у досягненні своєї цілі не виявляють надмірної наполегливості та агресивності.

Отже, розвитку ішемічної хвороби серця сприяють такі особистісні характеристики людини: прагнення до значних професійних та статусних досягнень, тривалий період “недооцінювання” соціумом їхніх чеснот та досягнень, марнославство, занижена самооцінка, а також вираження акцентуацій характеру, що призводять до конфліктів та хронічного емоційного напруження. Оскільки тривале емоційне напруження призводить до істотної активізації фізіологічних та біохімічних процесів (гіперглікемія, гіперхолестеринемія, тромбоцитоз, прокоагулянтні зміни системи зсідання крові), при гіподинамії складаються умови для виникнення розладів геодинаміки, порушень метаболізму серця та судин, розвитку атеросклерозу, і як наслідок, артеріальної гіпертензії. Для пацієнтів з психогенною ІХС характерна дифузна тривожність, чіткий зв'язок між психоемоційним стресом та появою відчуття болю в ділянці серця, а також спонтанне різке покращення самопочуття в результаті усунення психотравмуючих факторів та задоволення основних потреб особистості.

На відміну від класичної ішемічної хвороби серця, яка характеризується гострими несподіваними короткотривалими приступами, що виникають внаслідок надмірного фізичного навантаження і купіюються нітрогліцерином та мають тенденцію до поступового погіршення стану пацієнта, при психогенній ІХС приступи поступово наростають після психоемоційного навантаження, тривають значно довше, не реагують на нітрогліцерин та не мають тенденції до посилення з часом.

Патофізіологічною основою порушень психічної діяльності при інфаркті міокарда є розлад мозкового кровообігу, який його супроводжує, кисневе голодування, яке супроводжує порушення

серцевої діяльності і розлади дихання, розпад некротичних тканин і надходження у кров токсичних продуктів. Особливе значення мають рефлекторні впливи больових імпульсів на центральну нервову систему, зумовлені порушенням функції вегетативної нервової системи. В картині порушень психічної діяльності велику роль відіграють психологічні компоненти, пов'язані з внутрішньою картиною хвороби у конкретного хворого.

Виокремлюють кілька етапів у розвитку цих порушень. Продромальний період характеризується відчуттям “неясної затуманеної голови”, нечіткістю сприйняття оточення, неможливістю зосередитися при розумовій діяльності, головним болем, запамороченням. В емоційній сфері – з'являються відчуття тривоги, небезпеки, туги, іноді ейфорія. Це симптоми, які сигналізують про наближення приступу та на які повинен звертати увагу сам пацієнт для можливості адекватно на них відреагувати та запобігти їх наростанню.

Основним виявом гострого періоду є больовий синдром, який досить часто супроводжується несвідомим страхом смерті. В такому стані хворі лежать непорушно, дещо відчужені від оточення або тривожні, рухово неспокійні, метушливі, розгублені. Іноді такий стан наростає і хворі підскакують з ліжка, ходять, говорять, незважаючи на те, що розуміють небезпеку такої поведінки, але не можуть заспокоїтися і лягти. Спостерігається певна кореляційна залежність між локалізацією інфаркту міокарда і характером зміни психічної діяльності. При інфаркті задньої стінки міокарда спостерігається несвідомий страх смерті, тривога, туга. Ейфорія здебільшого супроводжує інфаркти передньої стінки, а також спостерігається при комбінованих ураженнях. Ейфорія завжди є ознакою важчого ураження серцевого м'яза і глибших психічних порушень. Це ускладнюється ще й тим, що такі хворі у зв'язку з неадекватною оцінкою свого стану порушують лікувальний режим, наражаючи себе на небезпеку.

Іноді в картині психічних розладів переважають апатія, адинамія. Такі хворі лежать спокійно, не скаржаться і не виявляють інтересу ні до чого. Всі інфарктні хворі страждають на порушення сну і часто бачать сновидіння, в яких відображуються психологічні конфлікти, що непокоять хворого. Таких хворих необхідно розпитувати не тільки про самопочуття, але й про переживання, хвилювання, настрої, сновидіння. Це дозволяє з'ясувати внутрішню картину хвороби і вплинути на неї.

Після закінчення гострого періоду починають наростати слабкість, дратівливість та інші ознаки астенії. Хворих дратує

яскраве світло, шум, галас, тактильні контакти, медичні процедури. Астенічні прояви зберігаються на досить тривалій термін, можливе виникнення іпохондричної фіксації на минулих відчуттях, змінюється ставлення до больового синдрому. Після перенесеного інфаркту навіть незначні больові відчуття в ділянці серця викликають реакцію страху. У деяких хворих після інфаркту формується певний стиль поведінки: дотримання особливого щадного режиму, обов'язкове але формальне дотримання приписів лікаря, обмеження кола своїх обов'язків, зосередження уваги на хворобі, наростає тривожність, знижується почуття товариськості та щирого ставлення до близьких, з'являється відвертий егоцентризм з акцентом інтересів на самому собі, на власному організмі та його функціях і, нарешті, підсилена з часом тенденція до пильного спостереження за своїм здоров'ям, що помітно збільшує ймовірність формування іпохондричного розвитку особистості.

Усі особистісні зміни, які призвели до формування у пацієнта ІХС та інфаркту міокарда, після маніфестації хвороби різко посилюються, що, в свою чергу, призводить до погіршення соматичного стану – утворюється так звана “психосоматична спіраль”.

Разом з психогенними реакціями особистості на серцеві захворювання у хворих цієї категорії можуть спостерігатися неврозоподібні порушення, пов'язані з хворобливим процесом і зміною кровопостачання органів. Так, при вадах серця найчастіше відзначають неврастеноподібні стани, що супроводжуються підвищеною втомлюваністю при фізичних навантаженнях і психастенічними явищами. Першою ознакою психастенії є виснаження активної уваги, що під час бесіди з лікарем виявляється у реакціях роздратування, сльозливості, відмови від продовження розмови. При погіршенні соматичного стану хворого на зміну дратівливості і збудженню приходять млявість і байдужість. Істотне значення мають порушення сну, який стає поверхневим, з частими прокиданнями і сновидіннями неприємного змісту. В деяких випадках спостерігається виникнення істероформних розладів, які при тривалому перебігу призводять до змін особистості. Для іпохондричних розладів при вадах серця типовим є стійкий сенестопатичний синдром.

Обстежено пацієнтів кардіологічного відділення з ішемічною хворобою серця (ІХС) – 29%, гіпертонічною хворобою (ГХ) – 22%, порушеннями серцевого ритму – 26%, а 23% пацієнтів перенесли понад рік тому інфаркт міокарда. Усі пацієнти були подібні за віком, соціальним статусом: сімейним станом, освітнім рівнем, умовами проживання та рівнем доходу.

Психопатологічні обстеження виявили ознаки депресивних розладів у 32,1% пацієнтів. Виявлена частота депресивних розладів у жінок у 2,9 раза більша, ніж у чоловіків. Серед пацієнтів із депресивними розладами було більше, ніж у контрольній групі, самотніх, з низьким рівнем доходу, з порушеннями функціональної повсякденної життєдіяльності.

Клінічний діагноз депресивних розладів встановлювався згідно з діагностичними критеріями та відповідали рубрикам: афективні розлади настрою (60,8%); адаптаційні розлади (15,5%); дистимічні розлади (23,7%).

У структурі депресивних розладів у кардіологічних пацієнтів можна виокремити такі основні афективні симптоми: апатія, тривога, афективна лабільність, дисфорія, гіпотимія, ангедонія. У таблиці 1 представлено основні афективні симптоми в пацієнтів у групі депресивного розладу та контрольній групі.

Таблиця 1

Частота основних афективних симптомів

Симптоми	Основна група (n=97)		Група порівняння (n=55)	
	абс.	%	абс.	%
апатія	77	79,4	35	63,6
емоційна лабільність	88	90,7	42	76,4
тривога	52	53,6	6	10,9
дисфорія	59	60,8	20	36,4
гіпотимія	81	83,5	25	45,5
ангедонія	82	84,5	5	9,1

Найчастіше зустрічаються емоційна лабільність, ангедонія та гіпотимія. Високо вірогідними симптомами депресії в кардіологічних хворих були ангедонія та гіпотимія.

Кореляційний аналіз виявив значущі кореляції між окремими афективними симптомами: гіпотимією та апатією ($R=0,43$, $p<0,05$), афективною лабільністю ($R=0,35$, $p<0,05$); апатією та астеною ($R=0,56$, $p<0,05$); афективною лабільністю та дисфорією ($R=0,41$, $p<0,05$).

Гіпотимія корелювала з жіночою статтю, вираженим ступенем депресії та наявністю булімічних розладів. Дисфорія виявляла зв'язок із помірною вираженістю депресії та наявністю кошмарних сновидінь.

Висновки. У загальній медичній практиці у 37,3% пацієнтів кардіологічного стаціонару виявлено коморбідні психічні розлади неперсичотичного рівня. Показник коморбідності у середньому в одного пацієнта складав $3,3\pm 1,56$ психопатологічних розлади.

Основними предиспозиційними факторами сприяння виникненню коморбідних психічних розладів у пацієнтів кардіологічного профілю є спадкова обтяженість на психічні захворювання, порушення повсякденного функціонування, низький рівень доходів, самотність, втрата близьких, погіршення соматичного стану, тривалі психотравматичні ситуації.

The grounding for a comprehensive medical and psychological research in the treatment of patients with diseases of the cardiovascular system and comorbid non-psychotic mental disorders.

Keywords: complex medical and psychological approach, diseases of the cardiovascular system, comorbid non-psychotic mental disorders.

Отримано: 5.02.2012 р.

УДК 159.946

І.В.Ковальчук

Іншомовна комунікативна культура особистості студента в процесі професійної підготовки

У статті доведено, що іншомовна комунікативна культура студентів мовних спеціальностей є важливим компонентом в процесі професійної підготовки. Вона є складним інтегрованим поняттям, в структуру якого входять когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти.

Ключові слова: іншомовна комунікативна культура, особистість, спілкування, іноземна мова.

В статье доказано, что иноязычная коммуникативная культура студентов языковых специальностей является важным компонентом в процессе их профессиональной подготовки. Это сложное интегрированное понятие, в структуру которого входят когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная культура, личность, общение, иностранный язык.

У своїх працях М.С. Каган, А.В. Петровський підкреслюють, що процес розвитку особистості неможливо уявити поза спіл-

куванням. Вчені стверджують, що розвиток протікає у взаємозв'язку особистості з іншими людьми. Комунікація є елементом базової культури особистості [5; 9]. Філософ К. Леві-Стросс зазначає, що комунікація можлива при будь-якому типі культури та сама культура немислима без комунікації. Зв'язок культури та спілкування є безперечним.

У праці В.В. Соколової “Культура спілкування” комунікативна культура розглядається як сукупність умінь і навичок, що забезпечують доброзичливу взаємодію людей один з одним, ефективно вирішення різних завдань спілкування, представляється як важливий засіб освіти і як результат розвитку особистості [10].

Під комунікативною культурою особистості А.В. Мудрик розуміє систему знань, норм, цінностей та образів поведінки, прийнятих у суспільстві, в якому вона живе, і органічно, природно і невимушено реалізує їх як в діловому, так і в емоційному спілкуванні [7].

Комунікативна культура забезпечує готовність особистості до життєвого самовизначення. Вона є засобом створення внутрішнього світу особистості, багатства його змісту, що відображає життєві ідеали, спрямованість особистості, культуру, її життєве самовизначення.

Комунікативну культуру особистості можна характеризувати як вираження зрілості і розвиненості всієї системи соціально значущих якостей, продуктивно реалізованої в індивідуальній діяльності (суспільно-політичній, професійній, науковій, комунікативній). Вона є підсумком якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності та поведінки, здібностей і соціальних почуттів.

Іноземна мова виступає елементом культури того чи іншого народу – носіїв цієї мови і засобом передачі її іншим. Вона відкриває доступ до величезного духовного багатства цього народу і служить додатковим вікном у світ, важливим засобом взаєморозуміння і взаємодії людей.

Особливу увагу в сучасній психолого-педагогічній літературі приділяють іншомовній культурі, яка розглядається по-різному в залежності від вибору за основу різних наукових підходів (культурологічного, особистісно-діяльного, комунікативного) в контексті вирішуваних завдань. Ряд авторів розглядають іншомовну культуру як особистісну сформовану якість людини, яка виражається в готовності і здатності здійснювати іншомовне спілкування. Є.І. Пасов вважає, що іншомовна культура є змістом іншомовної освіти і висуває свою модель іншомовної культури, в

яку можна включити такі компоненти: культурознавчий, психологічний, педагогічний, соціальний [8]. Є.І. Пасов наголошує, що оволодіння мовою зробить людину не тільки освіченою, але й культурною, навчить не думкам, а мислити, не готовим знанням та їх застосуванню, а креативності. Основний шлях засвоєння іноземної мови, за даним твердженням, може бути відображений у формулі, яку запропонував Є.І. Пасов: культура через мову і мова через культуру, тобто засвоєння фактів культури в процесі використання мови як засобу спілкування й оволодіння мовою як засобом спілкування на основі засвоєння фактів культури. Ця взаємодія з фактами культури і є спілкування з ними в діалозі культур – іноземної та рідної [8].

Процес оволодіння іншомовною комунікативною культурою у ВНЗ має стати процесом саморозвитку особистості, оволодіння іншомовною культурою відбувається в міру розвитку студента і передбачає активну позицію викладача. Дослідники розглядають формування іншомовної комунікативної культури як формування усвідомленого ставлення студентів до підвищення свого рівня іншомовної комунікативної культури, сукупності знань студентів з даної проблеми в інтеркультурному аспекті, комплексу комунікативних умінь і навичок в різних сферах спілкування.

Л.М. Демчук, Г.В. Саприкіна виділяють такі загальні компоненти іншомовної комунікативної культури, як когнітивний, діяльнісний, емоційний, а Н.А. Ігнатенко – мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційний. При цьому дослідники по-різному розуміють змістовне наповнення компонентів іншомовної комунікативної культури. Так, Г.В. Саприкіна в когнітивний компонент іншомовної комунікативної культури включає знання правил комунікативної поведінки, набуті у процесі іншомовного спілкування.

В рамках нашого дослідження ми намагаємося визначити іншомовну комунікативну культуру студентів мовних факультетів в процесі професійної підготовки, оскільки вона відповідним чином буде відрізнятися від іншомовної комунікативної культури студентів інших спеціальностей, що обумовлено майбутньою специфікою педагогічної діяльності, спрямованої на навчання іноземної мови.

Тому, посилаючись на вчених, що займаються проблемами іншомовної освіти в рамках комунікативно-когнітивного підходу (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Т.Є. Сахарова, І.О. Зимня), ми вважаємо, що іншомовна комунікативна культура в навчанні іноземної мови повинна розглядатися в контексті знань, з одного боку, і умінь та

навичок, з іншого. Ми вважаємо правомірним виділення знань, умінь і навичок як складових різних компонентів іншомовної комунікативної культури.

Провівши аналіз досліджень з проблеми іншомовної комунікативної культури, ми спробували визначити іншомовну комунікативну культуру студентів мовних спеціальностей в процесі професійної підготовки.

Іншомовна комунікативна культура студентів в процесі професійної підготовки – це система знань про культуру спілкування; сукупність умінь і навичок вирішувати комунікативні задачі, а також толерантне ставлення та емпатія до партнерів іншомовного спілкування в процесі міжкультурного спілкування.

Ми пропонуємо розглянути таку структуру іншомовної комунікативної культури студентів: когнітивний компонент, діяльнісний та емоційно-ціннісний компонент.

Когнітивний компонент іншомовної комунікативної культури містить знання про культуру іншомовного спілкування, знання іноземної мови як системи, знання іншомовного мовленнєвого етикету. В рамках нашого дослідження дані знання розглядаються з позиції вторинної мовної особистості людини, яка сприяє адекватній взаємодії з представниками інших культур [11].

Як визначає І.І. Халеева, вторинна мовна особистість являє собою перцептивні та концептуальні знання особистості про об'єкт реального світу для свого ментального існування. Крім того, подібні знання можна отримати на основі рівня володіння мовою. Чим вище рівень володіння мовою, тим вище рівень розуміння чужої ментальності.

На думку В.Г. Зусмана, концепт вторинної мовної особистості дозволяє “побачити” закономірності “присвоєння” нерідної мови та оволодіння нею особистості. Орієнтація на концепт вторинної мовної особистості дає підставу конкретизувати цільові та змістовні аспекти мовної освіти в “двоплановій єдності”: перший план становить автентична мовна особистість, другий – вторинна (подвоєна) мовна особистість, яка формується в освітньому процесі і яка є результатом цього процесу.

Автентична мовна особистість діє, розвивається, функціонує в конкретному лінгвосоціумі. У свою чергу, кожен лінгвосоціум відрізняється своєю концептуальною системою – “образом світу”, “картиною світу”, що відповідає орієнтаційним та екзистенційним (фізичним, духовним, технологічним, етичним, естетичним та ін.) потребам. Картина світу змінюється від однієї культури до іншої, тому немає однакових національних культур, більше того – немає

однакових образів свідомості, що відображають однакові або навіть один і той самий культурний предмет [6].

Характеристиками вторинної мовної особистості є вторинна мовна свідомість особистості (вербально-семантичний рівень мовної особистості) і вторинна когнітивна свідомість особистості, як результат підключення до когнітивного, тезаурусного рівня. Таке твердження дає підстави розширити об'єкт засвоєння іноземної мови і, отже, його результат, включивши в нього поряд із зазначеними вище параметрами також і знання про світ іншого народу у “формі образів свідомості”, що розуміються як “сукупність перцептивних і концептуальних знань особистості про об'єкт реального світу для свого ментального існування” [6].

Вторинна мовна особистість є багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовленнєвих дій різного ступеня складності, дій, які класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо і читання), а з іншого – за рівнями мови (фонетика, граматики і лексики). Людина в своєму мовленнєвому розвитку поступово переходить від більш низького рівня мовної особистості до вищого. Так, наприклад, в світлі концепції Ю.Н. Караулова мовна особистість складається з трьох рівнів [65]:

1) вербально-семантичного, або лексики особистості, що розуміється в широкому сенсі, і включає фонетичні та граматичні знання особистості;

2) тезаурусного – представленого тезаурусом особистості, в якому відображений “образ світу” або “система знань про світ”;

3) мотиваційно-прагматичного – рівня діяльнісно-комунікативних потреб, відображає прагматику особистості, систему цілей, мотивів, установок та інтенціональності особистості.

Мовна особистість, базуючись на розробленій Ю.Н. Карауловим концепції мовної особистості, більшою мірою адекватна міжкультурній комунікації і має ідентичну рівневу організацію. Таке бачення світу складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто “мовною картиною світу” носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і “глобальною (концептуальною) картиною світу”, що дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність. Опис моделі вторинної мовної особистості здійснюється, на думку І.І. Халеева, з урахуванням тих процесів, які відбуваються в особистості у ході оволодіння нерідною для неї мовою. Оскільки мови відрізняються одна від одної своєю вербально-семантичною “сіткою”, то цілком справедливо автор ділить саме перший рівень мовної особистості на дві тезаурусні

сфери: тезаурус I і тезаурус II (формування вторинної когнітивної свідомості) [11].

От же, когнітивний компонент, представлений знаннями про культуру іншомовного спілкування, розкриває вторинну мовну особистість, яка сприяє визначенню “іншомовного я”. Також вона формує в людини свою власну картину світу, яку вона розуміє як сукупність перцептивних і концептуальних знань особистості про об’єкт реального світу для свого ментального існування.

Діяльнісний компонент іншомовної комунікативної культури пов’язаний із спрямованістю на об’єкт діяльності (міжкультурне спілкування). Він проявляється в умінні вирішувати комунікативні завдання в діалозі культур. Успішність спілкування залежить не тільки від бажання студента вступити в контакт, а й від уміння реалізувати мовленнєвий намір, який залежить від ступеня володіння одиницями мови та вміння вживати їх у конкретних ситуаціях спілкування.

На основі аналізу робіт, присвячених даній проблемі, ми вважаємо правомірним включити в структуру іншомовної комунікативної культури студентів комунікативні вміння майбутнього вчителя, які, спираючись на праці Н.Д. Гальскової, ми розуміємо, як вміння використовувати іноземну мову як засіб комунікації в різних сферах і ситуаціях, що являють собою результат оволодіння мовою на кожному конкретному етапі навчання. Розвиток цих умінь здійснюється в тісному взаємозв’язку з оволодінням мовними засобами спілкування, країнознавчою інформацією, необхідними загально навчальними і компенсаційними вміннями, а також з розвитком соціальної активності студентів і формуванням усвідомлення ними процесу засвоєння мови як творчої діяльності.

Традиційно прийнято поділяти комунікативні вміння на чотири види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо), які виступають важливими способами здійснення мовного спілкування.

Щодо усного спілкування вирізняються такі мовні завдання і комунікативні наміри:

- вступати в соціальні контакти і підтримувати їх;
- дізнаватися або повідомляти будь-яку інформацію;
- висловлювати свою позицію, почуття і емоції, реагувати на висловлені почуття і емоції на свою адресу;
- спонукати когось до чогось і реагувати на спонукання;
- розповідати щось про кого-небудь або про що-небудь.

Комунікативні вміння характеризуються здатністю комунікантів оперувати енциклопедичними знаннями, які відображають

реальний світ (включаючи галузі професійної діяльності людини), користуватися арсеналом різнорівневих засобів мови для досягнення прагматичних цілей; встановлювати мовленнєвий або текстовий контакт з партнером на основі правил спілкування, прийнятих в даному соціумі.

Комунікативні вміння у вивченні іноземної мови відображають картину іншомовного спілкування особистості в колективі, в даній національно-мовній спільноті. Комунікативна поведінка партнерів по спілкуванню здійснюється завдяки знанню репертуару комунікативних умінь в галузі прогнозування, планування і здійснення спілкування, заснованого на знанні прагматики мови, вміння стереотипно і творчо виражати певні інтенції, застосовувати адекватні цілі стратегії і тактики.

Як показує дослідження, для студентів мовних спеціальностей як майбутніх викладачів іноземної мови діяльнісний компонент є особливо важливим: у ньому проявляється вміння студента вирішити комунікативну задачу в міжкультурному спілкуванні, з урахуванням культурного контексту.

Емоційно-ціннісний компонент іншомовної комунікативної культури відображає емоційне переживання пізнавальної потреби – емоційне ставлення до міжкультурного спілкування і проявляється в задоволенні спілкуванням, толерантному ставленні до партнера, емпатії.

Розглянемо емпатію і толерантність як основні складові емоційного переживання студента в процесі міжкультурного спілкування.

Так, Г.В. Єлізарова характеризує емпатію як “здатність розділяти переживання іншого за допомогою послаблення кордонів власного “я”, “психологічна близькість, емпатія, довіра” [3]. При міжкультурному спілкуванні необхідна емпатія як здатність надавати подіям, що відбуваються в іншій культурі, і її носіям характеристики, якості і мотиви, ізоморфні тим, що приписують їм самі носії іншомовної культури, і здатність діяти відповідно до її норм, а в разі незнання останніх, здатність оцінити власну поведінку, приписуючи ті атрибути, які приписують носії іншої культури. Емпатія ґрунтується на здатності тимчасово відсторонити власне сприйняття світу і прийняти альтернативну перспективу.

Як видно з наведених визначень, основний принцип емпатії (М. Беннет) – це здатність ідентифікації з іншою особою. Деякі із західних методистів, на відміну від М. Беннета, вважають, що “рівень ідентифікації є, можливо, менш важливим, ніж рівень

емоційної залученості та / або схвалення” [12]. При емпатичному спілкуванні уява про власну особистість (власне “я”) і уявлення про особистість іншого (вже не “чужого”, а просто іншого) функціонують в сприйнятті кожного учасника спілкування як рівноправні взаємопов’язані уявлення про діяльність двох рівноцінних, але різних представників різних культур.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, низка авторів (В.Н. Куніцина, Н.В. Казарінова, В.М. Погольша) виділяють такі характеристики емпатії [3]:

1. Допущення існування “іншого” (otherness) як рівноправної і самодостатньої категорії без приписування “іншому” оціночних значень. Без визнання права “іншого” на існування, сама мотивація до вироблення емпатії втрачає сенс. Усвідомлення “іншого”, передбачає представлення самого себе як потенційно іншого, чужого звичного “я”. Це найважчий аспект вироблення багатополюсного мислення, що допускає одночасне існування декількох рівноправних реальностей. Проте він абсолютно необхідний для створення можливості зв’язку між абсолютно різними індивідами, яка лежить в основі визнання існування “іншого”. Тільки за умови, що ми здатні прийняти ідею того, що ми самі можемо бути зовсім іншими в інших обставинах і при іншому вихованні, ми зможемо реконструювати те, як думки і почуття змінюватимуться в залежності від перспективи.

2. Знання самого себе (self-awareness). Воно передбачає усвідомлення власних культурних та індивідуальних цінностей, їх витоків і їх відносної природи; розуміння того, що вони складають нашу сутність, проте не є єдино можливими у світі. Необхідність пізнання власної особистості не виключає власні цінності та можливість їх зміни в процесі пізнання “іншого”.

3. Тимчасова відмова від власного “я”, “відкладання його в сторону” (suspending self). Така постановка питання видається нам, з одного боку, недостатньо конкретною, а з іншого – мало ймовірною. Більш продуктивним, на наш погляд, є крок, в ході якого (після усвідомлення сутності “іншого” і пізнання власної особистості як продукту рідної культури) індивід виробляє вміння бачити одні й ті самі події, ситуації, стани, дії у подвійній перспективі одночасно (dual perspective).

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, толерантність розуміється як емоційний стан, при якому учасник міжкультурного спілкування ще не може зрозуміти ні моделей поведінки співрозмовників, ні їхніх мотивів, але вже не сприймає їх як ворожих або абсолютно неприйнятних; може змиритися з їх

існуванням, може “втерпіти” їх наявність в культурі, з представниками якої йому доводиться спілкуватися. Виділяють основні характеристики толерантного ставлення: прийняття, розуміння, визнання партнера.

Першою ознакою наближення до стану толерантності є усвідомлення універсальних психологічних реакцій на чужу культуру. Емпіричні дослідження показують, що реакції некритичного відторгнення на стадії, що передують толерантності, характерні для носіїв будь-якої культури, поміщених в будь-яку іншу культуру.

Сучасна комунікація потребує цивілізованого спілкування, яке неможливе без взаємної поваги, розуміння один одного, вміння співпереживати. Представники різних культур не в змозі досягти потрібної мети в спілкуванні.

Таким чином, емоційно-ціннісний компонент розглядає внутрішнє переживання індивіда – емоційно-ціннісне ставлення, яке розділяє переживання іншого індивіда за допомогою послаблення кордонів власного “я”, а також прийняття ним чужих цінностей; сприяє ідентифікації себе з іншою особистістю на основі знань про ситуацію і культуру, а також прагнути випробувати те, що відчуває інший. Учасник міжкультурного спілкування не відштовхує ні мотиви, ні саму поведінку співрозмовника, він розуміє, визнає і приймає його таким, яким він є.

Отже, визначивши структуру іншомовної комунікативної культури студентів підготовлених до нового соціального контексту використання іноземної мови в умовах міжкультурного спілкування, зростання мобільності населення, інтернаціоналізації всіх сфер суспільного життя, де міжкультурна комунікація повинна стати реальністю, можна стверджувати, що всі компоненти тісно пов’язані, їх формування відбувається у взаємодії.

Для дослідження такого складного поняття, як іншомовна комунікативна культура студентів мовних спеціальностей, необхідно виділити ознаки, за якими можна судити про наявність і ступінь її сформованості.

Аналіз підходів до проблеми визначення критеріїв сформованості іншомовної комунікативної культури студентів показав, що всі вони тою чи іншою мірою відображають компонентний склад іншомовної комунікативної культури і характеризуються кількома показниками, які виділені нами в процесі формування іншомовної комунікативної культури студентів в процесі професійної підготовки.

Узагальнюючи все вище сказане, ми пропонуємо комплекс критеріїв і показників сформованості іншомовної комунікативної

культури, який, як ми вважаємо, дозволяє достовірно виявити різні рівні сформованості досліджуваного поняття.

Нами виділено три рівні сформованості іншомовної комунікативної культури майбутнього вчителя – низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості іншомовної комунікативної культури характеризується слабким рівнем знання мови; відсутністю діяльнісно-комунікативних потреб; неприйняттям, нерозумінням, невизнанням партнера по комунікації; слабким рівнем володіння комунікативними навичками.

Середній рівень іншомовної комунікативної культури характеризується наявністю середнього рівня володіння фонетичними і граматичними навичками; допущення наявності “іншого” в ситуації спілкування; не в достатній мірі психологічна близькість і довіра; наявність репродуктивного рівня володіння мовою.

Високий рівень сформованості іншомовної комунікативної культури характеризується наявністю хорошого рівня володіння мовою; стійких знань про світ; високим ступенем готовності розділити переживання іншого за допомогою послаблення кордонів власного “я”; породження дискурсу, використання вербальної і невербальної комунікативної стратегії, високий рівень володіння мовленнєвим етикетом.

Формування іншомовної комунікативної культури та її розвиток від низького рівня через середній до високого вказує на існування можливості реально впливати на іншомовну комунікативну культуру студентів в процесі професійної підготовки.

Отже, іншомовна комунікативна культура студентів мовних спеціальностей є важливим компонентом в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови. Це складне інтегроване поняття, в структуру якого входять когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. Іншомовна комунікативна культура майбутнього вчителя може виступати об'єктом цілеспрямованого впливу освітнього процесу з метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, а шляхи її формування будуть багато в чому визначатися обраною спеціальністю.

Список використаних джерел

1. Бим И.М. Педагогический вуз: состояние и проблемы / И.М.Бим, Н.Д.Гальскова, Т.Е.Сахарова// Иностранные языки в школе. – 1996. – №6. – С.2-6.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В.Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

3. Елизарова Г.В. Культурный компонент значения речевых актов: на примере извинения// Язык как функциональная система: Сб. статей к юбилею профессора Новеллы Александровны Кобриной. – Тамбов: Изд-во Тамб.ун-та, 2001. – С. 67-71.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке /И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. – М., 1988. – 319 с.
6. Караулов Ю.Н. Что же такое “языковая личность”? /Ю.Н.Караулов // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995. – С. 63-65.
7. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: автореф. ... дис. д-ра пед. наук /А.В.Мудрик. – Л.,1982. – 46 с.
8. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования/Е.И.Пассов//Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 176 с.
9. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
10. Соколова В.В. Культура речи и культура общения /В.В.Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.
11. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И.Халева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
12. Bennett MJ. Basic concepts of intercultural communication. Selected reading. – Intercultural press, Inc., 1998. – 272p.

It is shown that foreign language students' communicative culture of the language professions is an important component in the preparation of future teachers of foreign languages. It is a complex integrated concept, the structure of which consists of cognitive, emotional, evaluative and activity components.

Keywords: foreign language communicative culture, personality, communication, foreign language.

Отримано: 15.02.2012 р.

Специфіка міжособистісної взаємодії педагога та адміністрації освітнього закладу

У статті розглядаються теоретичні аспекти міжособистісної взаємодії педагога та адміністрації освітнього закладу. Автор аналізує погляди дослідників щодо визначення понять “взаємодія”, “педагогічна взаємодія”, “міжособистісна взаємодія”; визначає мету міжособистісної взаємодії; розкриває стилі управління адміністрації освітнього закладу; подає ґрунтовну характеристику різних рівнів спілкування, які виникають в залежності від стилів управлінської діяльності.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, міжособистісна взаємодія, стиль управління, рівні спілкування.

В статье рассматриваются теоретические аспекты межличностного взаимодействия педагога и администрации образовательного учебного заведения. Автор анализирует точки зрения исследователей относительно определения понятий “взаимодействие”, “педагогическое взаимодействие”, “межличностное взаимодействие”, определяет цель межличностного взаимодействия; раскрывает стили управления администрации образовательного учебного заведения; всесторонне характеризует различные уровни общения, которые возникают в зависимости от стилей управленческой деятельности.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, межличностное взаимодействие, стиль управления, уровни общения.

Актуальність дослідження. Зміни, що відбуваються останнім часом у системі освіти, передбачають глибоку перебудову всіх сторін життєдіяльності навчально-виховних закладів. Головними системоутворюючими принципами реформування є гуманізація та демократизація освіти, починаючи від її організаційних форм і змісту та закінчуючи специфікою взаємодії учасників педагогічного процесу.

Система реформування усіх ланок освіти стосується, перш за все, педагогічної діяльності, оскільки педагог є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка здійснюють величезний виховний і психологічний вплив на особистість учня. Від психічного здоров'я педагога значною мірою залежить здоров'я підростаючого покоління, майбутнього України.

Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, адже педагогу необхідно організовувати ефективну взаємодію з різними учасниками навчально-виховного процесу: школярами, батьками, колегами, адміністрацією навчального закладу.

Численні емоціогенні фактори мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Ситуації емоційного перенавантаження, пов'язані з високим рівнем афективної напруженості, дезорганізують педагогічну діяльність, яка належить до складних, творчих видів діяльності. Повторювання ситуацій професійних стресів призводить до виснаження нервової системи педагогів, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань. У зв'язку з цим у своїй повсякденній праці педагог має потребу в керуванні емоційними станами, що викликає проблему пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції й саморегуляції педагога в напружених ситуаціях професійної діяльності.

Стан дослідження. Усвідомлюючи наявні недоліки в діяльності сучасних освітніх закладів (авторитарний стиль взаємин “педагог-учень”, невміння і неготовність педагогів сприймати школярів як неповторну цілісну особистість з притаманними тільки їй індивідуальними особливостями, невиправдані способи управління освітніми закладами), педагогічні працівники розуміють навчально-виховний процес як соціально-особистісний феномен і намагаються організувати взаємодію як з учнями, так і з педагогічним колективом та адміністрацією освітнього закладу, враховуючи самодостатність кожного із суб'єктів спілкування, його неповторну індивідуальність з певною своєрідністю рис і якостей особистості, яка у процесі улюбленої пізнавальної або творчої діяльності формує і вільно виявляє своє особистісне “Я”. Таке трактування процесу навчання і виховання передбачає, що провідним завданням кожного педагога, адміністрації та методичної служби різних типів навчальних закладів, системи післядипломної освіти є повноцінна психолого-педагогічна підготовка до запровадження та реалізації особистісно орієнтованої освітньої діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії як провідної умови творчого розвитку та особистісного зростання всіх учасників позашкільного освітнього процесу [6].

Витоки суб'єкт-суб'єктних відносин в освітній діяльності знайшли своє відображення у західній гуманістичній психології ХХ ст. (Д.Дьюї, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, Е.Фромм). Її основоположні принципи – цілісність духовного середовища індивіда, позитивна психологічна установка, активність особистості в розвитку – сприяли теоретичному обґрунтуванню міжособи-

стісних відносин адміністрації з педагогами, педагогів з колегами, наставників з учнями. Термінологія, пов'язана з проблематикою міжособистісного спілкування в освітній діяльності, зокрема поняття “педагогічне спілкування”, “міжособистісне спілкування”, почала запроваджуватися у вітчизняну психолого-педагогічну науку з середини 70-х рр. ХХ ст. (О.М.Леонт'єв, О.О.Бодальов, А.В.Мудрик, В.А.Кан-Калик, І.А.Зімня). Важливе значення мало запропоноване Б.Ф.Ломовим трактування спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Згодом з'явилися наукові праці, в яких аналізувалися різноманітні явища соціальної перцепції, що виникають у спілкуванні і міжособистісній комунікації (Г.М.Андреева, О.О.Бодальов, С.С.Дашкова), досліджувався вплив міжособистісного спілкування і взаємодії на психіку людини, її характер, світоглядні засади, творчу діяльність [3].

Разом з тим, потребують більш детального вивчення механізми міжособистісної взаємодії педагога та адміністрації освітнього закладу у процесі спільної професійної діяльності, особливості емоційного стану учасників творчого діалогу, фактори, що сприяють творчій співпраці тощо.

Мета статті: проаналізувати специфіку взаємодії вчителя та адміністрації освітнього закладу.

Дослідження питань педагогічної та міжособистісної взаємодії здійснюють сучасні українські вчені О.В.Глузман, О.М.Друганова, С.Т.Золотухіна, С.О.Микитюк, В.К.Майбородова, О.А.Рацул та ін.; Н.В.Єлізарова, М.І.Фрумін, Г.А.Цукерман та ін. вивчають особливості навчальної взаємодії усіх її учасників; Є.І.Беленкіна, Л.В.Жарова, В.В.Котов, М.М.Рібакова аналізують емоційно-комунікативний бік навчальної взаємодії; О.Г.Марченко, М.С.Корольчук, Н.Ю.Бутенко, Н.І.Федорченко розглядають особливості організації психолого-педагогічної взаємодії адміністрації навчального закладу та її працівників; М.А.Вейт, Б.Г.Огаянц, С.В.Субботський вивчають співробітництво з дітьми як соціально-психологічний процес.

Сенсом спільної діяльності або взаємодії в навчальному процесі є співробітництво його учасників. У процесі співробітництва відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів, педагога і колег, педагога й адміністрації навчального закладу тощо. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у відносинах суб'єктів навчальної діяльності – одна із основних у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано,

насамперед, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якість і ефективність освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури.

Взаємодію ми розуміємо як систематичні, досить регулярні дії суб'єктів один на одного, які мають на меті викликати певну відповідну реакцію, котра породжує нову реакцію того, хто робить вплив. Тобто відбувається обмін діями, зароджується спорідненість дій обох суб'єктів, їхня координація, стійкість інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. Дії сприяють взаємному регулюванню, взаємовпливу, взаємному контролю, взаємодопомозі. Все це передбачає, що кожен з учасників взаємодії зробиць свій внесок у виконання спільного завдання, коректуючи свої дії, враховуючи попередній досвід, активізуючи власні здібності й можливості партнера. У соціально-психологічному контексті під взаємодією розуміють не лише взаємозалежний обмін діями, а передусім організацію людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Тобто, спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми й норми спільних дій, організовує й координує ці дії [3].

Педагогічна взаємодія – це співпраця усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, методичної та соціально-гуманітарної діяльності з метою організації життєдіяльності на різних рівнях: учень-педагог, педагог-педагог, педагог-адміністрація, під час якої відбувається формування ціннісних орієнтацій, набуття необхідних професійних компетенцій, соціального досвіду, моральних рис і якостей, необхідних для гуманістичної діяльності та досягнення життєвого успіху.

Педагогічна взаємодія лежить в основі міжособистісної взаємодії, що “являє собою сукупність зв'язків і взаємовпливів, які виникають і закріплюються між людьми у процесі їхньої спільної діяльності” [4, с.123].

Метою міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу є створення умов для всебічного розвитку особистостей, їхньої ініціативи, соціальної мобільності, формування загальнолюдських цінностей, моральних і професійно значущих якостей; розкриття талантів, інтелектуального і творчого потенціалу, свідомого суспільного вибору; професійного й особистісного саморозвитку [1].

Міжособистісна взаємодія є необхідною умовою ефективно організації педагогічного процесу. Усі види взаємодії традиційно

поділяють на дві групи: співробітництво і суперництво. До першої групи належать дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність (відомі й інші терміни для позначення цього виду взаємодії: кооперація, згода, пристосування, асоціація). Друга група охоплює дії, що тою чи іншою мірою перешкоджають спільній діяльності, створюючи перепони на шляху до порозуміння. Цей вид взаємодії позначається такими поняттями, як конкуренція, конфлікт, опозиція, дисоціація. Згадана класифікація використовує так званий дихотомічний поділ усіх видів взаємодій. Інша класифікація у своїй основі має кількісний аспект, тобто йдеться про кількість суб'єктів, які беруть участь у взаємодії. Згідно з цією класифікацією розрізняють взаємодію між групами, між особистістю і групою, між двома особистостями (діада) [5].

Важливим для міжособистісної педагогічної взаємодії є вибір відповідного стилю. Стиль взаємодії як складник методичного управління є інформаційно-емоційною єдністю, в якій виокремлюються емоційний та інформаційний напрями. Емоційний напрям підпорядковується психологічним законам, а інформаційний – логічним.

Визначаються три стилі управлінської міжособистісної взаємодії: авторитарний (директивний), демократичний (колегіальний), ліберальний (непослідовний, вседозволяючий, анархічний). Кожен з них характеризується конкретними виявами: формальним (форма комунікації) і змістовим (зміст діяльності).

Авторитарному стилю притаманний диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Авторитарний керівник самочинно визначає спрямованість діяльності, нетерпимий до заперечень усіх учасників навчального процесу, що гальмує ініціативу, пригнічує їх. Головними формами взаємодії при авторитарному стилі управління є наказ, вказівка, інструкція, догана.

Демократичний стиль управління ґрунтується на повазі, довірі, орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Базується він на прагненні донести мету діяльності до свідомості педагогічних працівників, залучити їх до участі в спільній діяльності. Основними способами такої міжособистісної взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває у педагогів упевненість, ініціативність, креативність тощо.

За ліберального стилю позиція керника-адміністратора освітнього закладу виявляється у невторчанні, низькому рівні вимог

до усіх учасників навчально-виховного процесу. Форми його роботи ззовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми й брак відповідальності педагогічний процес стає некерованим.

Стиль управлінської діяльності супроводжують відповідно й стилі поведінки педагогів (конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва і захисту), які створюють його фон, надають йому відповідного емоційного забарвлення. Кожний стиль припускає домінування монологічної або діалогічної форми спілкування.

А. Добрович пропонує вирізнити сім рівнів спілкування: конвенціональний, примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий і духовний. Кожен із зазначених рівнів автор розглядає в контексті чотирьох фаз поведінки індивіда: перша фаза – спрямованість на партнера; друга – психічне відображення партнера; третя – інформування партнера; четверта – відключення від партнера, якщо спонукальні мотиви з ним зникли, або повернення до другої фази, якщо вони збереглися. Враховуючи ту обставину, що партнери діють у контакті, першу фазу комунікативного акту вчений називає взаємоспрямованістю, другу – взаємовідображенням, третю – взаємоінформуванням, четверту – взаємовідключенням [2].

Конвенціональний рівень характеризується тим, що людина або відчуває потребу в контакті й у неї виникає установка на зовнішню комунікацію, яка посилюється тим, що є реальний партнер, або такої потреби людина не відчуває, але, оскільки до неї звернулися, вона спонукує себе переключитися на того, хто до неї звернувся. За умови контакту індивідом заздалегідь приймається той факт, що він буде то слухачем, то промовцем, адже, спонукуючи когось до розмови, варто забезпечити йому рівноправні можливості у спілкуванні. При цьому важливо вловити актуальну роль усіх представників спілкування, а також власну актуальну роль його очима. Іншими словами, потрібно встановити, які роліві очікування вчителя та представника адміністрації один до одного існують. Однак кожен з учасників міжособистісної взаємодії має право підтвердити або не підтвердити ці очікування. Контакт на конвенціональному рівні вимагає від суб'єктів високої культури спілкування і його можна вважати оптимальним для розв'язання особистих і міжособистісних проблем. Реальна практика спілкування дає рівні, які розташовуються вище й нижче конвенціонального рівня.

Найнижчий рівень спілкування А. Добрович називає примітивним, а між примітивним і конвенціональним рівнями є ще два: маніпулятивний і стандартизований [2].

Суб'єкт, який обирає маніпулятивний рівень спілкування, за своїми підходами до іншого партнера близький до примітивного учасника діалогу, а за своїми виконавськими можливостями наближується до конвенціонального рівня спілкування. Загальна характеристика маніпулятора має такий вигляд: для нього партнер – суперник у грі, яку обов'язково необхідно виграти. При цьому виграш означає вигоду: якщо не матеріальну чи життєву, то хоча б психологічну.

Стандартизований рівень дуже різниться від примітивного й маніпулятивного рівнів спілкування, але не “дотягує” до конвенціонального з тієї причини, що справжньої ролівої взаємодії на цьому рівні не відбувається. Сама назва рівня говорить про те, що спілкування тут відбувається за певними стандартами, а не за взаємним вловлюванням партнерами актуальних ролей один одного.

Духовний рівень вважається найвищим рівнем людського спілкування, адже на цьому рівні партнер сприймається як носій духовного начала, яке пробуджує високі почуття: від дружби до можливості наблизитися до найвищих цінностей людства. При цьому духовність забезпечується не добром тем для розмови, а глибиною діалогічного проникнення людей в помисли один одного, тобто бесіда на найбуденнішу тему може бути більш духовною, ніж розмова про літературу.

Отже, слід підкреслити, що в реальній взаємодії спілкування відбувається не на одному рівні або перестрибує з одного на інший.

Отже, міжособистісна взаємодія являє собою налагоджену систему внутрішньоорганізаційної взаємодії з приводу загальної для колективу справи. Вона ґрунтується на рівноправній участі всіх співробітників у взаємному інформуванні. Особливістю такої взаємодії є точність розуміння змісту інформації всіма його учасниками. Ділове спілкування, яке лежить в основі міжособистісної взаємодії, відбиває загальні для педагогічного колективу цілі, ділову продуктивність учителів і керівників освітніх закладів, спільність у пошуку істини чи виходу зі скрутного становища. Для досягнення цієї мети керівник освітнього закладу може застосовувати соціально-психологічні механізми впливу на особистість: переконування, навіювання, приклад і наслідування, санкціонування тощо. Управлінську майстерність адміністрації освітнього закладу можна розглядати як уміння застосовувати і комбінувати

перелічені механізми впливу на учителів як найбільш активних учасників навчально-виховного процесу. Саме проблема формування різних видів психолого-педагогічного впливу адміністрації освітнього закладу в контексті міжособистісної взаємодії на педагогів, обґрунтування критеріїв управлінської взаємодії і є предметом подальшого нашого наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник / І.С.Булах, Л.В.Долинська. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
2. Добрович А.В. Учителю о психологи и психогигиене общения / Анатолий Добрович. – Москва, 1987. – 207 с.
3. Ковальчук З.Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками : монографія / Зоряна Ярославівна Ковальчук. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2008. – 160 с.
4. Ковальчук Л.О. Основи педагогічної майстерності : навчальний посібник / Лариса Онисимівна Ковальчук. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
5. Конспект лекцій. Соціальна психологія особистості і спілкування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/763/39/>
6. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07/ Галина Юріївна Микитюк. – Київ, 2003. – 202 с.
7. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – Дрогобич : Видавнича фірма “Відродження”, 1998. – 200 с.

The article reveals the theoretical aspects of the interpersonal interaction of the teacher and administration of educational institutions. The author analyzes the views of researchers regarding the definition of the concepts of “interaction”, “teacher collaboration”, “interpersonal communication”, defines the purpose of interpersonal interaction, reveals the management styles of administration of educational institutions, is a detailed description of the different levels of communication that occur, depending on the style of management.

Keywords: pedagogical interaction, interpersonal communication, management styles, levels of communication.

Отримано: 14.02.2012 р.

Визначення психологічних особливостей пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

Статтю присвячено проблемі визначення психологічних особливостей пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. Сформульовано критерії, що лягли в основу комплексної авторської методики, яка дозволяє з'ясувати психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, зокрема, визначити рівень її розвитку.

Ключові слова: пізнавальна активність, молодший шкільний вік, іноземна мова, психологічні особливості пізнавальної активності, критерії пізнавальної активності, рівні розвитку пізнавальної активності, методика визначення пізнавальної активності.

В статье сформулированы критерии определения особенностей познавательной активности младших школьников при изучении иностранного языка, которые легли в основу методики, объединяющей комплекс методов: наблюдения, метода экспертных оценок, изучения школьной документации и продуктов деятельности учеников, беседы и анкетирования. Использование методики позволяет выяснить психологические особенности познавательной активности младших школьников в процессе изучения иностранного языка, в частности, определить уровень её развития.

Ключевые слова: познавательная активность, младший школьный возраст, психологические особенности познавательной активности, критерии познавательной активности, уровни развития познавательной активности, методика определения познавательной активности.

Постановка проблеми. Нові потреби суспільства, сучасне соціальне замовлення вимагає від освіти вдосконалення шляхів і засобів у навчанні та вихованні зростаючого покоління, досягнення європейських освітніх стандартів. Враховуючи зазначені обставини, освіта має розвивати у дітей та молоді творчі і вольові якості, ініціативність та здатність забезпечити собі успіх в умовах конкуренції.

Важливу роль у становленні творчої, ініціативної особистості, що прагне реалізувати себе, досягти життєвого успіху, відіграє

пізнавальна активність. Тож в умовах сьогодення надзвичайно актуально постає проблема розвитку пізнавальної активності людини – якості, без якої неможливе розкриття індивідуальності та становлення особистості, а отже, і її повноцінна соціалізація. Період молодшого шкільного віку, що характеризується стрімким становленням інтелектуальних, почуттєвих та вольових функцій, є вирішальним для розвитку пізнавальної активності.

Аналіз досліджень і публікацій. До різних аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності у навчально-виховному процесі зверталися у своїх дослідженнях відомі психологи та педагоги: Л.П.Аристова, Д.Б.Богоявленська, О.І.Вишневський, Д.В.Вількеєв, Д.Б.Годовікова, М.О.Данілов, Б.П.Єсіпов, М.І.Лісіна, А.К.Маркова, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.О.Моляко, В.І.Лозова, Н.О.Половнікова, О.Я.Савченко, О.В.Скрипченко, І.Ф.Харламов, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та інші. Психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів вивчалися Н.В.Гродською [1], М.Мамажановим [2]. Педагогічний ракурс проблеми пізнавальної активності учнів початкових класів було висвітлено у працях Ш.А.Амонашвілі [3], І.Л.Вікторенко [4], Л.Д.Воронцової [5], Г.І.Кюберник [6], Л.В.Хітяєвої [7], Л.Я.Чосік [8] та ін.

Водночас, на тлі багатогранності вивчення проблеми та її надзвичайної актуальності, окремі аспекти феномену пізнавальної активності залишаються недостатньо розробленими. Зокрема, існує потреба в методиках визначення психологічних особливостей пізнавальної активності тих, хто навчається.

Отже, **мета** статті полягає у визначенні критеріїв пізнавальної активності молодших школярів, що вивчають іноземну мову, та описі, розробленій на основі цих критеріїв авторської методики.

Виклад основного матеріалу. Дослідники феномену пізнавальної активності неодноразово зверталися до проблеми визначення її критеріїв – суттєвих ознак, на підставі яких здійснюється оцінювання, характеристика цієї властивості. Проте науковцям так і не вдалося дійти цілковитої згоди щодо цього питання. Звернімося до критеріїв, якими користувалися вчені, досліджуючи пізнавальну активність молодших школярів. Зокрема М.Мамажанов [2], вивчаючи психологічні особливості зв'язку пізнавальної активності із самооцінкою у молодшому шкільному віці, до показників пізнавальної активності відносить: допитливість школяра, що виявляється у змістовних запитаннях; ініціативність його дій – участь у дискусіях та обговореннях; засвоєння інформації за межами шкільного навчання; володіння засобами вирішення

інтелектуальних завдань, орієнтацію на спосіб дії; самостійність мислення, критичність та самокритичність тощо. Критеріями, що найбільш повно охоплюють усі сторони пізнавальної активності учнів, І.Л.Вікторенко [4], досліджуючи пізнавальну активність молодших школярів у процесі їхнього спілкування з батьками, вважає енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, старанність, ретельність, готовність оволодівати знаннями та прагнення самостійно здобувати їх, вибір способів діяльності, використання здобутих знань у нових ситуаціях, ініціативу, самостійність, інтерес, новизну, оригінальність, оптимальність. Г.І.Коберник [6] суттєвими ознаками пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення математики вважає: емоційні прояви (задоволеність шкільним навчанням; посилений інтерес до предмета, захопленість новим матеріалом, оптимістичний стан на уроках); інтелектуальні показники (постановку питань на поглиблення змісту почутого, побаченого, прочитаного; бажання доповнити або конкретизувати відповіді однокласника; мисленнєву та мовленнєву активність тощо); вольові риси (самостійність під час виконання завдань підвищеної складності; прояви настирливості, терпіння під час долаття труднощів у навчальному процесі; самоорганізованість під час навчальної діяльності і т.п.), а також рівень сформованості навчальних умінь, навичок самоконтролю, самоорганізації в навчальних ситуаціях навчального процесу; репродуктивний, продуктивний та творчий характер оперування набутими знаннями.

Узагальнюючи показники, запропоновані дослідниками для оцінювання пізнавальної активності молодших школярів, та враховуючи специфіку іноземної мови як навчальної дисципліни, визначення особливостей пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння іноземної мови ми пропонуємо ґрунтувати на таких основних *критеріях*: рівень засвоєних знань, володіння уміннями та навичками іншомовного спілкування; допитливість; надситуативність; енергійність (працездатність – здатність до тривалого напруження під час занять з іноземної мови); інтерес, позитивна пізнавальна мотивація до вивчення іноземної мови; інтенсивність та глибина пов'язаних з навчанням емоційних проявів; ініціативність; самостійність (автономність) під час виконання завдань різної складності; регулярність виконання домашніх завдань; сумлінність, старанність та ретельність у виконанні завдань; самоконтроль та самоорганізованість під час занять іноземною мовою; наполегливість.

Вибір даних критеріїв був також зумовлений тим, що діагностування пізнавальної активності молодших школярів у процесі

вивчення іноземної мови має охоплювати такі показники, які, з одного боку, є найбільш суттєвими характеристиками цього явища, з іншого – піддаються зручній, швидкій та доступній реєстрації в умовах шкільного навчання.

Наведені вище критерії було покладено в основу комплексної авторської методики визначення особливостей розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення ними іноземної мови. До методики увійшли такі методи: спостереження, метод експертних оцінок, вивчення шкільної документації та продуктів діяльності учнів, бесіди, а також анкетування.

Наразі розглянемо більш детально використання методу анкетування, що входить до складу означеної методики. Визначення особливостей пізнавальної активності окремого молодшого школяра, що вивчає іноземну мову, передбачає анкетне опитування вчителя іноземної мови, батьків учня та власне самого школяра. Тож, обстеження здійснюється у три етапи: відповідні анкети заповнюються вчителем, батьками і учнями.

Опитувальники, що пропонуються різним категоріям досліджуваних (вчителям іноземної мови, батькам та учням), не є ідентичними, адже вони створювалися з урахуванням психологічних характеристик, соціальних ролей та вікових особливостей опитуваних осіб. Усі опитувальники виконані у формі стандартизованих анкет, що містять по п'ятнадцять запитань кожна. На кожне запитання опитувальників пропонується обрати один з трьох можливих варіантів відповідей (“а”; “б”; “в”).

Анкета для вчителя іноземної мови

“Визначення особливостей розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови”

Шановний вчителю іноземної мови! Ви багато спілкуєтеся зі своїми учнями і можете оцінити рівень іншомовно-мовленнєвих знань, умінь та навичок, набутих школярами за попередній період навчання. Висловіть, будь ласка, свою думку про особливості пізнавальної активності учня, відповівши на запитання, наведені нижче (зробіть позначку у відповідному стовпчику таблиці). Визначте, як виявляється ставлення школяра до вивчення іноземної мови у різних навчальних ситуаціях. Заздалегідь вдячні Вам за надану допомогу в оцінці рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№ з/п	Запитання	Варіанти відповіді		
		А (так)	Б (іноді/можливо)	В (ні)
1.	Як Ви вважаєте, чи подобається дитині вивчати іноземну мову ?			
2.	Чи систематично учень виконує домашні завдання?			
3.	Якщо учневі щось не зрозуміло (наприклад, якесь граматичне явище), чи намагається він розібратися у цьому питанні?			
4.	Чи здатна дитина до тривалого розумового напруження під час занять з іноземної мови?			
5.	Чи ставить школяр запитання, пов'язані з вивченням іноземної мови?			
6.	Чи виявляє учень задоволеність, захоплення, інтерес, радість та інші позитивні емоції під час вивчення іноземної мови?			
7.	Чи часто школяр виявляє бажання відповідати на уроці?			
8.	Чи охоче учень бере участь у іграх та обговореннях на уроках іноземної мови?			
9.	Чи здатний учень самостійно, без сторонньої допомоги виконувати завдання високої складності?			
10.	Чи виконує учень додаткові, необов'язкові завдання?			
11.	Чи старається школяр виконувати завдання з іноземної мови якнайкраще?			
12.	Чи здатний учень помічати та виправляти помилки в іншомовному мовленні однокласників?			
13.	Чи здатна дитина помічати та виправляти власні помилки в усному та писемному мовленні?			
14.	Чи здатний учень обґрунтовувати та обстоювати власну точку зору у тих питаннях, які стосуються різних аспектів вивчення іноземної мови?			
15.	Чи усвідомлює школяр, що володіння іноземною мовою знадобиться йому у майбутньому?			

П.І.Б. вчителя, який заповнював анкету _____

Дата _____

Підпис _____

Анкета для батьків учнів, що вивчають іноземну мову
“Визначення особливостей розвитку пізнавальної активності
молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови”

Шановні батьки! Ви багато часу проводите зі своєю дитиною і, звичайно, добре знаєте її поведінку, звички. Висловіть, будь ласка,

свою думку про особливості прояву пізнавальної активності Вашої дитини у процесі засвоєння нею іноземної мови, відповівши на запитання, наведені нижче (зробіть позначку у відповідному стовпчику таблиці). Охарактеризуйте, як виявляється ставлення Вашого сина або доньки до вивчення іноземної мови у різних ситуаціях. Заздалегідь вдячні Вам за надану допомогу в оцінці рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№ з/п	Запитання	Варіанти відповіді		
		А (так)	Б (іноді/ можливо)	В (ні)
1.	Як на Вашу думку, чи подобається дитині вивчати іноземну мову?			
2.	Чи виявляє дитина прагнення займатися іноземною мовою додатково (на курсах, у гуртках тощо)?			
3.	Чи ставить дитина запитання, пов'язані з вивченням іноземної мови?			
4.	Якщо дитині щось не зрозуміло (наприклад, граматичне явище), чи намагається вона розібратися у цьому питанні?			
5.	Чи прагне дитина за власним бажанням виконувати додаткові (необов'язкові) завдання з англійської мови?			
6.	Чи здатна дитина подовгу працювати, займаючись англійською мовою?			
7.	Чи самостійно, без нагадувань дитина сідає за виконання домашнього завдання з англійської мови?			
8.	Чи виявляє дитина задоволення, захоплення, радість, здивування та інші позитивні емоції, займаючись англійською мовою, або ж – у зв'язку з нею?			
9.	Чи розповідає дитина про те, що нового або ж цікавого вона дізналася на уроці англійської мови?			
10.	Чи прагне дитина самостійно виконувати завдання з англійської мови?			
11.	Чи намагається дитина виконувати завдання з іноземної мови якомога краще?			
12.	Чи здатна дитина помічати і виправляти власні помилки в усному та писемному мовленні?			
13.	Чи здатна дитина за необхідності займатися іноземною мовою замість розваг, а іноді й відпочинку?			

№ з/п	Запитання	Варіанти відповіді		
		А (так)	Б (іноді/можливо)	В (ні)
14.	Чи здатна дитина обґрунтовувати та обстоювати власну точку зору у тих питаннях, які стосуються різних аспектів вивчення іноземної мови?			
15.	Чи усвідомлює дитина, що володіння іноземною мовою знадобиться їй у майбутньому?			

П.І.Б. того, хто заповнював анкету _____

Дата _____ Підпис _____

Анкета для молодших школярів, що вивчають іноземну мову
“Визначення особливостей розвитку
пізнавальної активності молодших школярів у процесі
засвоєння іноземної мови”

Любий друже! Перед тобою запитання. Біля кожного з них – три варіанти відповідей: “ТАК”, “ІНОДІ” або “МОЖЛИВО” і “НІ”. Запитання стосуються твого ставлення до вивчення англійської мови. Уважно прочитай кожне запитання і виріши, чи ти можеш віднести його до себе, чи правильно описує воно тебе, твою поведінку, якості, риси. Якщо так – підкресли слово ТАК, якщо ні – НІ. Якщо вагаєшся відповісти або ж те, про що говориться у запитанні, відбувається нечасто, обирай варіант відповіді, що розташований у другому стовпчику (“ІНОДІ” або “МОЖЛИВО”). Не думай над відповіддю довго. Не можна давати одразу декілька відповідей на одне запитання (тобто не можна підкреслювати одразу два варіанти відповідей). Не пропускай речення, відповідай на усі підряд.

Школа, клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№ з/п	Запитання	Варіанти відповіді		
		А (ТАК)	Б (ІНОДІ/МОЖЛИВО)	В (НІ)
1.	Чи подобається тобі вивчати англійську мову?	ТАК	МОЖЛИВО	НІ
2.	Чи хотів (хотіла) би ти знати англійську мову краще, ніж знаєш зараз?	ТАК	МОЖЛИВО	НІ
3.	Чи займаєшся англійською мовою додатково (на курсах, у гуртку)?	ТАК	ІНОДІ	НІ
4.	Чи любиш ти читати або розглядати книги і журнали англійською, грати у комп'ютерні ігри з англійською мовою, слухати англійські пісні, дивитися англомовні мультфільми ?	ТАК	ІНОДІ	НІ

№ з/п	Запитання	Варіанти відповіді		
		А (ТАК)	Б (ІНОДІ/МОЖЛИВО)	В (НІ)
5.	Коли вчителька англійської мови пропонує виконати додаткове, необов'язкове завдання, чи берешся ти за нього?	ТАК	ІНОДІ	НІ
6.	Чи завжди ти виконуєш домашні завдання з англійської мови?	ТАК	ІНОДІ	НІ
7.	Чи часто дорослі нагадують тобі, що потрібно виконати домашнє завдання з англійської мови?	ТАК	ІНОДІ	НІ
8.	Чи намагаєшся ти виконувати завдання самостійно, без допомоги старших?	ТАК	ІНОДІ	НІ
9.	Чи вважаєш ти, що уроки англійської – захопливі і цікаві?	ТАК	ІНОДІ	НІ
10.	Якщо виникли складнощі у виконанні домашнього завдання з англійської мови, чи намагаєшся ти знайти відповідь самостійно – у словнику чи довіднику?	ТАК	ІНОДІ	НІ
11.	Коли ти виконуєш завдання з англійської мови (вчиш вірш, пишеш літери та інше), чи намагаєшся ти зробити це якнайкраще?	ТАК	ІНОДІ	НІ
12.	Чи можеш ти відмовитися від веселих ігор, мультфільмів чи інших цікавих занять, якщо тобі потрібно виконати завдання з англійської мови?	ТАК	ІНОДІ	НІ
13.	Якщо ти отримав (отримала) складне завдання з англійської мови, то все одно виконаєш його, навіть, якщо доведеться витратити на це багато сил та часу?	ТАК	ІНОДІ	НІ
14.	Чи часто потрібна тобі допомога під час виконання завдань з англійської?	ТАК	ІНОДІ	НІ
15.	Чи буде потрібна тобі англійська мова у майбутньому?	ТАК	МОЖЛИВО	НІ

Процедура обстеження. Процедура анкетування допускає як індивідуальне, так і групове використання. У випадку групового використання кількість учасників не повинна перевищувати 15 осіб (для дорослих) і 5 – 10 осіб (для дітей залежно від віку). Опитування дітей, за необхідності, може здійснюватися психологом індивідуально в усній формі.

Після того, як психолог переконається, що інструкція зрозуміла учасникам опитування, вони відповідають на пункти анкети, обираючи один з трьох можливих варіантів відповіді на кожне запитання.

Кожному досліджуваному має бути надане окреме місце для виконання завдання. Час заповнення однієї анкети – не більше 10 – 15 хвилин (для дорослих) і 20 – 25 хвилин (для дітей). Якщо у процесі роботи у досліджуваного виникнуть запитання, психолог повинен дати роз'яснення.

Опрацювання результатів. Опрацювання передбачає якісний і кількісний аналіз відповідей. В оцінюванні пізнавальної активності кожного школяра, що вивчає іноземну мову, враховуються відповіді на кожний пункт у трьох анкетах (вчителя іноземної мови, батьків та самого учня).

Якісний аналіз відповідей полягає у порівнянні та співставленні даних трьох анкет між собою, виявленні узгодженостей та розбіжностей у відповідях вчителя, батьків та самого учня.

Кількісне оцінювання здійснюється шляхом підрахунку загальної кількості балів трьох анкет (вчителя, батьків і самого учня). За відповідь “а” нараховується 3 бали, за відповідь “б” – 2 бали, за відповідь “в” – 1 бал. Відповідно до набраної суми балів визначається рівень розвитку пізнавальної активності молодшого школяра у процесі вивчення іноземної мови: до 27 балів – низький, 27 – 54 – середній з тенденцією до низького, 54 – 81 – середній; 81 – 108 – середній з тенденцією до високого; 108 – 135 – високий.

Висновки. До критеріїв, на основі яких визначаються особливості пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, належать: рівень знань, умінь та навичок; допитливість; надситуативність; працездатність; інтерес; інтенсивність та виразність емоційних проявів; ініціативність; самостійність; регулярність виконання завдань; сумлінність та старанність; самоконтроль та самоорганізованість; наполегливість. Наведені вище критерії лягли в основу авторської методики, застосування якої дозволяє з'ясувати психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, зокрема, визначити рівень її розвитку як високий, середній з тенденцією до високого, середній, середній з тенденцією до низького, низький. Запропонована методика може використовуватися вчителями іноземної мови та шкільними психологами для визначення рівня розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Гродская Н.В. Изучение эффективности учебных действий у младших школьников как условие развития их познавательной активности / Н.В. Гродская // Формирование познавательной

- активности школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И.Лозовой. – Харьков: Харьк. гос. пед. ин-т, 1988. – С. 43 – 49.
2. Мамажанов Махмуд. Психологические особенности связи познавательной активности с самооценкой в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Махмуд Мамажанов. – М., 1981. – 22 с.
 3. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36 – 41.
 4. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ірина Леонідівна Вікторенко. – Слов’янськ, 2001. – 180 арк. + дод. 135 арк. – Бібліогр.: арк. 158-180.
 5. Воронцова Л.Д. Взаимосвязь воспитания познавательной и общественной активности младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.Д.Воронцова. – М., 1989. – 16 с.
 6. Коберник Г.І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галина Іванівна Коберник. – К., 1995. – 232 л. – Бібліогр.: л. 84 –204.
 7. Хитяева Л.П. Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами наглядности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.П. Хитяева. – К., 1985. – 24 с.
 8. Чосік Л.Я. Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л.Я.Чосік. – К., 1995. – 24 с.

In the article the criteria of evaluation of primary schoolchildren’s cognitive activity peculiarities on foreign language studying are formulated. The criteria clarity made possible formation of complex technique, which includes such separate methods as observation, experts’ estimations method, study of school documentation and pupils’ activity products, conversation and questionnaire. Utilization of the represented in the article technique allows to find out the psychological peculiarities of cognitive activity of

primary schoolchildren's who study a foreign language, in particular, to define the level of its development.

Key words: cognitive activity, primary schoolchildren, cognitive activity psychological peculiarities, cognitive activity criteria, cognitive activity development, level of cognitive activity development, technique of cognitive activity evaluation.

Отримано: 6.02.2012 р.

УДК 159.923

А.О.Кононенко

Феномен самопрезентації особистості в роботах зарубіжних учених

У статті розглянуто основні теоретичні підходи до вивчення феномену самопрезентації особистості, виділені та проаналізовані загальнопсихологічний і соціальнопсихологічний напрямки й споріднені з ними теорії. В сучасній психологічній науці самопрезентація розглядається як засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки, тобто самопрезентація – це усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом. Самопрезентація в усвідомленому або неусвідомленому вигляді представляє полімодальну характеристику, вона здійснюється, виходячи з безлічі мотивів; вона присутня в різних ситуаціях; має місце і в тривалому взаємозв'язку суб'єктів, такому, як шлюб. Але вона не обов'язково включає свідому увагу і контроль.

Ключові слова: самопрезентація, управління враженням, бажаний образ, підтвердження образу Я.

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к изучению феномена самопрезентации личности, выделены и проанализированы общепсихологический и социальнопсихологический направления и близкие к ним теории. В современной психологической науке самопрезентация рассматривается как средство подтверждения образа Я и поддержки самооценки, то есть самопрезентация – это осознаваемый или неосознаваемый процесс (в зависимости от ситуации), который осуществляется активным субъектом. Самопрезентация в осознанном или неосознанном виде представляет полимодальную характеристику, она осуществляется, исходя из множества мотивов; присутствует в разных ситуациях; имеет место и в длительной взаимосвязи субъектов, такой, как брак. Но она не обязательно включает сознательное внимание и контроль.

Ключевые слова: сама презентація, управління впечатленням, жаданий образ, підтвердження образу Я.

Термін “самопрезентація” (self-presentation) вже давно і міцно увійшов у науковий лексикон, знаходить віддзеркалення в сучасних дослідженнях, які вже стали класичними (переважно в соціально-психологічних контекстах) щодо соціальної перцепції, міжособистісного сприйняття і впливу. Це пов’язано з тим, що найбільш значущими людськими потребами є потреби в спілкуванні, ухваленні, визнанні та самовираженні. Саме ці потреби зумовлюють значущість формування сприятливого враження про себе, що, безумовно, відбивається в соціальній успішності: здібність суб’єкта формувати благоприємне враження про себе часто дозволяє ефективно реалізовувати певну стратегію в комунікації, стає основою ефективної реалізації професійних планів, організації дій тощо.

У процесі створення сприятливого враження про себе особлива роль належить управлінню враженням. Під “управлінням враженням” в науці розуміється цілеспрямована діяльність з контролю і регулювання інформації в цілях створення відповідного образу. Так або інакше люди, як правило, прагнуть управляти враженням, яке вони створюють, використовуючи при цьому різні тактики і стратегії самопрезентації. Треба сказати, що поняття “управління враженням” і “самопрезентація” часто використовуються в літературі як синоніми, на наш погляд, це не зовсім правильно. Незважаючи на те, що самопрезентаційні тактики, вживані в міжособистісному спілкуванні, є одночасно і тактиками управління враженням, самопрезентація виступає як одна з категорій управління враженням, яке пов’язане з ширшим процесом контролю і регулювання найрізноманітнішої інформації, що поступає про інших людей, об’єкти і події.

Перші дослідження самопрезентації були проведені на Заході в кінці 1950-х – на початку 1960-х рр. Одним з перших дослідників в цьому напрямку був Е.Гоффман, фундаментальна праця якого “Самопрезентація у повсякденному житті” стала класичною [цит. за 1]. Е.Гоффман був прихильником ролівої теорії особистості та описував щоденні взаємодії людей через драматургію, з погляду театрального мистецтва. Сутність його концепції соціальної драматургії полягала у проведенні повної аналогії між реальними життєвими ситуаціями та театральною виставою. Вчений виходив з того, що суб’єкт у процесі соціальної взаємодії здатний не тільки дивитися на себе очима партнера, але й коректувати власну поведінку відповідно до очікувань іншого з метою створення

найбільш благоприємного враження про себе та досягнення найбільшої вигоди від цієї взаємодії.

Індивіди, тому, виглядали як “актори”, а взаємодія здавалася “уявленням”, утвореним контекстом або ситуацією і сконструйованим для передачі іншим людям вражень відповідно до бажаних цілей “актора”.

На думку Е.Гоффмана, незалежно від конкретного наміру, індивід завжди зацікавлений у здійсненні контролю за поведінкою інших людей [цит. за 1]. Такий контроль здійснюється переважно шляхом впливу на “визначені” ним ситуації. Суб’єкт може впливати на це “визначення ситуації” та подавати себе таким чином, щоб оточуючі добровільно діяли згідно з його планами.

Узявши за основу тезу, що інші люди вірогідно перевіряють більш контрольовані аспекти поведінки за допомогою менш контрольованих, Е.Гоффман вважав, що інколи індивід буде використовувати цю можливість для управління враженням за допомогою поведінки, яка, як вважається, несе в собі важливу інформацію. Зазвичай “визначення ситуації” різними учасниками є взаємоузгодженим для уникнення відкритих протиріч, крім того, існує реальна угода щодо бажаності уникнення відкритого конфлікту різними людьми, свого роду робоча угода, яка встановлюється для кожної конкретної ситуації.

Е.Гоффман підкреслював, що необхідно також враховувати те, що інші учасники взаємодії (якою б пасивною не уявлялася суб’єктам самопрезентації їхня роль) можуть ефективно проектувати визначення ситуації за допомогою власних реакцій на індивіда та за допомогою певної стратегії дій відносно нього. Вчений вважає, що первинне самоподання індивіда зобов’язує його дотримуватися того, що він вже представив.

Крім того, Е.Гоффман припускав, що в процесі взаємодії можуть трапитися події, які можуть дискредитувати або ставити під сумнів це “визначення ситуації”. Для запобігання цього суб’єктом можуть бути застосовані превентивні корегуючі дії захисного характеру. Ці дії містять методи, спрямовані на підтримку гарантії збереження враження, що створюється індивідом протягом його перебування перед іншими.

На відміну від низки пізніших досліджень самопрезентації (М.Снайдер, Е.Джонс, А. Бас, С. Бріггс, Arkin & Baumgardner), в яких вважалось, що самопрезентація відбувається тільки в специфічних умовах і використовується тільки певним типом людей, Е. Гоффман був прихильником розширеного підходу до трактування проблем самопрезентації і управління враженням, розглядаючи

самопрезентацію як постійний процес, **як загальну особливість соціальної поведінки особистості**, що змінює свій характер залежно від цілей “актора” і обставин. Пізніше ця ідея була опрацьована Т. Лірі, А. Шленкером, Д. Маркусом та ін.

Складність та змістовна неоднозначність феномену самопрезентації розкривається в різноманітних авторських визначеннях досліджуваного психічного явища.

Так, Дж.Тедеші та М.Ріес визначали самопрезентацію як навмисну усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення певного враження в оточуючих [цит. за 4]. На наш погляд, у даному випадку йдеться про повністю усвідомлюваний процес, який інтерпретується з боку комунікатора. В цьому випадку суб’єкт не тільки проявляє активність, він досягає об’єктивних цілей психологічними засобами, керуючи враженням про себе. Значима аудиторія виступає в ролі реципієнта, на якого й спрямований цей вплив. Реципієнт в даному випадку розглядається як об’єкт, тобто мова йде про класичні суб’єкт-об’єктно орієнтовані відносини.

Р.Валлачер та Д.Вегнер висунули припущення про те, що ефективність самопрезентації залежить не тільки від ступеня усвідомленості особливостей самопрезентації суб’єктом, але також і від рівня ідентифікації дій. Згідно з запропонованою ними теорією ідентифікації дій, дія може бути класифікована суб’єктом по різних рівнях абстракції, цілісності. Наприклад, розмовна активність може бути ідентифікована суб’єктом на високому рівні абстракції, тобто суб’єкт розглядає завдання цілісно, як спробу справити добре враження. Низький рівень абстракції припускає концентрацію уваги на окремих діях. За даними Р.Валлачер та Д.Вегнер, успішна самопрезентація має тенденцію бути ідентифікованою на високих рівнях абстракції, тоді як невдача ідентифікується на нижчих рівнях.

Самопрезентація, за Д. Майєрсом, це прагнення суб’єкта представити бажаний образ як для аудиторії зовні (інші люди), так і для аудиторії усередині (ми самі). Суб’єкт вчиться управляти враженнями, яке він створює, він виражає своє “самовизначення”, показуючи себе як певний тип людини [7]. Навмисно чи ні, але суб’єкт вибачається, виправдовується або захищається, коли це необхідно, щоб підтримати свою самооцінку і підтвердити свій Я-образ. У знайомих ситуаціях це відбувається без свідомих зусиль, а у незнайомих точно усвідомлюється враження, яке справляється [7].

Низка науковців, серед яких особливе місце займають дослідження Б.Шленкера, М.Вейголд, М.Лірі, Р.Ковальські та ін.,

вважають, що самопрезентація – це, в першу чергу, засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки, тобто самопрезентація – це усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом. **Ми підтримуємо цю трактовку самопрезентації, оскільки вона позбавлена соціологічних контекстів та дозволяє розглядати її як стійку особистісну характеристику, яка базується на індивідуальних властивостях психіки.**

На думку Д.Майєрса, самопрезентація – це засіб підтримки завищеної самооцінки, який проявляється в особливій, поведінці, “такій, що підіграє”.

Процес такого “підігрavanja” не усвідомлюється суб'єктом, а найбільш значимою аудиторією для суб'єкта виступає він сам. Основною метою також виступає формування образу Я, а засоби реалізації внутрішнього потенціалу особистості завжди психологічні – процес розгортається ззовні, але для себе.

За Ф.Хайдегером, Л.Фестингером та ін., самопрезентація виступає **прийомом усунення когнітивного дисонансу** [цит. за 5]. Самопрезентація як неусвідомлюваний процес розглядається дослідниками також з погляду комунікатора, а значима аудиторія розташовується усередині. Основна психологічна ціль (усунення психологічного дисонансу між окремими установками особистості) досягається психологічними засобами – викривленням думок інших про себе, або цілеспрямовано вибираючи партнерів зі спілкування, наближати думки інших до бажаної самооцінки.

У дослідженнях А.Фенігстейна, М.Шейера, А.Басса та ін. наголошується **зв'язок між самопрезентацією та самосвідомістю**. На основі теоретико-емпіричних досліджень вони виділили три види самосвідомості: особистісну самосвідомість; публічну самосвідомість та соціальну тривогу [цит. за 7]. Кожний з виділених видів самосвідомості притаманний індивіду тією чи іншою мірою, а відмінності у самосвідомості впливають й на відмінності у самопрезентації. Якщо самосвідомість притаманна індивіду, то його самопрезентація буде усвідомленою, орієнтованою і на комунікатора як на об'єкт впливу, і на себе самого як об'єкт самосвідомості. Значима аудиторія розташовується як зовні, так і в середині суб'єкта, а цілі, що досягаються, мають як психологічний, так і об'єктивний план. Але в даному випадку суб'єкт є пасивним, тому що він позбавлений свободи у виборі засобів, які у даному випадку лише психологічного характеру.

В іншому випадку, як відмічають дослідники, якщо у людини відсутнє вміння усвідомлювати, рефлексувати, відстежувати власну

поведінку та оцінки оточуючих, її самопрезентація буде спонтанною, неусвідомлюваною. Значима аудиторія міститься лише всередині – це, перш за все, сам суб'єкт, цілі і засоби якого та ступінь активності аналогічні проявам високої самосвідомості.

Цієї ж думки дотримувався М.Снайдер, який підкреслював, що не всі люди в однаковій мірі управляють враженням про себе. Особистості з високим рівнем саморефлексії вибудовують свою поведінку, орієнтуючись на внутрішнє Я. Особистості з низьким рівнем саморефлексії працюють на враження, яке хочуть створити (проективне Я – проекція чужих думок).

Тобто особистості з високим рівнем саморефлексії не утруднюються навмисною самопрезентацією, тобто їхня поведінка формується спонтанно, неусвідомлювано. У фокусі їхньої уваги розташовані тільки їхні цінності та думки, значима аудиторія завжди міститься тільки всередині, розглядається лише полюс комунікатора. Активність таких суб'єктів завжди дуже висока, вони абсолютно вільні у виборі засобів та цілей (вони мають лише психологічний характер – самоповага, почуття задоволення від власної поведінки тощо).

У свою чергу, особистості з низьким рівнем саморефлексії, зтурбовані думками та оцінками оточуючих, свідомо займаються самопрезентацією, щоб, створюючи на комунікатора певне враження, досягти своїх психологічних або об'єктивних цілей, у виборі яких вони вільні (дуже активні). Для даних суб'єктів значимою виступає лише зовнішня аудиторія, на яку вони “працюють”, а внутрішня аудиторія – “голос совісті” – не береться до уваги.

Всі інші визначення переважно **підкреслюють діяльнісний, соціальний аспекти самопрезентації**. Так, Б.Шленкер, розглядаючи самопрезентацію як багатоцільову діяльність, пише, що її вивчення включає два аспекти:

1) дослідження, в яких розглядається те, як люди, будучи суб'єктами діяльності, прагнуть сформуванати відносини (аттитюди) і поведінку аудиторії через представлення “Я-інформації”;

2) дослідження, в яких розглядається те, як люди, наче “мішені”, реагують на самопрезентаційну діяльність інших [7].

За Б.Шленкером, самопрезентація не є тільки поверхневою або маніпулятивною діяльністю, вона може також включати спробу представити аудиторії образ кого-небудь, що наближається до ідеалу. Зазвичай цей образ відображає злегка змінену і покращувану Я-концепцію, але він є тим, у що “актор” щиро вірить сам. Нам імпонує думка Б. Шленкера, що самопрезентація в усвідомленому

або неусвідомленому вигляді являє полімодальну характеристику, вона здійснюється, виходячи з безлічі мотивів; вона присутня серед друзів, і навіть в інтимних ситуаціях; вона має місце і в тривалому взаємозв'язку, такому, як шлюб. Але вона не обов'язково включає свідому увагу і контроль.

З точки зору розробки структурно-функціональних моделей самопрезентації особистості останнє твердження є для нас основоположним при розробці спеціальної програми з поліпшення умінь самопрезентації, оскільки в її рамках звертається увага *не тільки на усвідомлювані моменти* подання себе оточуючим, *але і на неусвідомлювані мотиви, поведінку і вчинки людей*, що здійснюють самопрезентацію.

За Р.Баумейстером, А.Стейнхлбером та ін., самопрезентація – це саморозкриття в міжособистісному спілкуванні через демонстрацію своїх думок, характеру тощо. Самопрезентація виступає неусвідомлюваним процесом, який відображає соціальну природу людини, її потребу у визнанні іншими людьми. Для суб'єкта, який є активним, значимою виступає як зовнішня, так і внутрішня аудиторія. Мета (створити враження) та засоби реалізації є психологічними; розглядається лише комунікатор.

Р.Вікланд, Г.Глейтман та ін. розглядають самопрезентацію як **фокусировку уваги на собі** внаслідок уваги до суб'єкта з боку інших людей. Автор підкреслює, що в процесі усвідомлення чужих оцінок виникає особливий психологічний стан – стан об'єктивної самосвідомості. З самого визначення ми бачимо, що в даному випадку йдеться про усвідомлюваний процес, причому Р.Вікланд не розділяє полюсів комунікатора і реципієнта, він їх поєднує: суб'єкт одночасно виступає і комунікатором і реципієнтом чужих оцінок, він є пасивним, залежним від оцінок соціуму; норми етики та моралі йому нав'язані, він оцінює себе щодо відповідності вимогам соціального оточення. Увага суб'єкта фокусується на собі, а значима аудиторія в моменти об'єктивної самосвідомості – усередині. У даному випадку самосвідомість об'єктивна, тобто суб'єкт виступає для себе самого об'єктом оцінювання.

Ще один напрямок досліджень пов'язує самопрезентацію особистості з її **прагненням до влади** (І.Джонс, Т.Питтман та ін.). На думку дослідників, в основі самопрезентації лежить прагнення до розширення та підтримки впливу у міжособистісних стосунках, тобто прагнення до влади. І.Джонс та Т.Питтман розуміють самопрезентацію як повністю усвідомлюваний процес, поведінку, яка вибудовується свідомо. Активний суб'єкт працює на зовнішню аудиторію психологічними засобами – стратегіями самопрезента-

ції – та досягає об’єктивних цілей. Сферу наукових інтересів представників даного напрямку складає лише комунікатор, реципієнт виступає як об’єкт маніпуляцій.

Інші дослідники розглядають самопрезентацію як **реалізацію мотивації суб’єкта**, зокрема, мотивацію досягнення успіху або уникнення невдач. Так, в цьому контексті Р.Аркін, А.Шутц та ін., розрізняють набуваючу і захисну самопрезентацію. Набуваюча самопрезентація виражає мотивацію досягнення. Для неї характерний вибір адекватних ролей та задач (відповідних до соціального статусу, освіти тощо), вибір соціального середовища, відповідний рівню ідентифікації суб’єкта (людина спілкується з рівними собі). Значима аудиторія розташовується поза суб’єктом, який прагне до максимальної відповідності конкретній ситуації. Захисна самопрезентація виступає поведінковим проявом мотивації уникнення невдач. Вона частіше за все не усвідомлюється; людина обирає середовище, не адекватне для рішення задач: або із заниженими вимогами, або з непромірно високими (авантюристична самопрезентація). В обох випадках розглядається лише комунікатор, розв’язується лише психологічна задача, а значима аудиторія – всередині суб’єкта.

Зарубіжні дослідники (E.Goffman, J.Tedeschi, M.Leaiy& R.Kowalski, R.Baumeister, E.Jones, B.Schlenker, M.Weigold, K.Gentry та ін.) виділяють низку ключових мотивів, що лежать в основі процесу самопрезентації:

- підтримка відчуття власної унікальності;
- демонстрація своєї приналежності до певного середовища;
- затвердження бажаної “Я-концепції” і зміцнення самооцінки;
- отримання соціальної, матеріальної вигоди;
- підвищення привабливості, отримання схвалення і пошани;
- збереження і збільшення влади, впливів.

Підкреслимо, що більшість дослідників провідним мотивом самопрезентації вважають потребу в отриманні соціального схвалення. При цьому, як було відмічено багатьма дослідниками (B.Schlenker [7], D.Myers та ін.), не вся самопрезентаційна поведінка призначена для пред’явлення соціально схвалюваної ідентичності. Люди можуть часто проявляти у спілкуванні агресивність або слабкість для досягнення певної мети (можна пригадати концепцію Е. Шострома з його подвійним розумінням маніпулятивної поведінки, що позначається як “собака-знизу” і “собака-зверху”).

Незважаючи на універсальність мотивів самопрезентаційної поведінки, спостерігаються значні індивідуальні відмінності у здійсненні самопрезентації. Представники публічних професій

(актори, політики, журналісти та ін.) більшою мірою усвідомлюють процес контролю над враженням, яке вони створюють, в інших же сферах подібний контроль та його усвідомлення менш виражені. Окрім професійних особливостей самопрезентації, існують також гендерні і вікові відмінності цього процесу, які впливають на особливості стилю комунікації, вибір самопрезентаційних *тактик і стратегій*.

Отже, узагальнення наукових здобутків зарубіжних психологів дозволяє виділити основні теоретичні підходи до вивчення самопрезентації особистості. Зокрема, можна стверджувати, що в зарубіжній психології існує два основні підходи в дослідженні самопрезентації особистості: загальнопсихологічний та соціальнопсихологічний, кожний з яких містить низку окремих, досить самостійних напрямків.

Так, загальнопсихологічний підхід містить підхід до самопрезентації як до компонента самосвідомості, прийому усунення когнітивного дисонансу, як реалізацію мотивації, зокрема, мотивацію досягнення успіху або уникнення невдач, розглядає самопрезентацію як фокусировку уваги суб'єкта на собі внаслідок уваги до нього з боку інших людей.

Соціальнопсихологічний підхід розглядає самопрезентацію як постійний процес, *загальну особливість соціальної поведінки особистості*, наголошує діяльнісний, соціальний аспекти самопрезентації. Самопрезентація в даному контексті – це саморозкриття в міжособистісному спілкуванні через демонстрацію своїх думок, характеру тощо.

Список використаних джерел

1. Михайлова Е.В. Самопрезентация. Теории, исследования, тренинг / Е.В.Михайлова. – СПб, 2007. – С.17.
2. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации: автореферат дисс. канд. психол. наук / В.В.Хороших – СПб, 2000. – 18 с.
3. Чалдини Р. Психология влияния / Р.Чалдини. – СПб, ПитерКом, 1999. – 272 с.
4. Шкуратова И.П. Мотивация самораскрытия в межличностном общении / И.П.Шкуратова // Психологический вестник. Выпуск 3. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1998. – С.315-323.
5. Jones, E.E. Interpersonal perception / E.E. Jones. – NY, 1990. – 256 p.
6. Paulhus, D.L. Automatic & controlled self-presentation / D.L. Paulhus // Annual meeting of Psychological Association. – Atlanta, 1990. – P. 214-232.

7. Schlenker, B. Interpersonal processes involving regulation and management / B. Schlenker, M. Weigold // Annual review of Psychology, 43, 1992. – P.133-169.
8. Schutz, A. Assertive, offensive, protective, and defensive styles of self-presentation: a taxonomy / A. Schutz // The Journal of psychology, 132 (6), 1998, P 511-628.
9. Vallacher, R.R. What do people think they are doing / R.R. Vallacher, D.M. Wegner // Action identification & human behavior psychological review, 94, 1987, P.3-15.
10. Weinstein, E. The development of interpersonal competence / E. Weinstein // Handbook of socialization theory and research. – Chicago: Rand McNally, 1968. – P. 773-823.

In the articles the considered basic theoretical going near a study the phenomenon of presentation personalities, selected and analysed psychological and socialpsychological directions and family with them theories. In modern psychological science self-presentation is examined as a mean of confirmation of appearance I and supports of self-appraisal, that, self-presentation is the realized or unrealized process (depending on a situation) which is carried out an active subject. Samoprezentaciya in the realized or unrealized kind presents polymodal description, it is carried out, coming from the great number of reasons; it is in different situations; takes a place and in the protracted intercommunication of subjects, such as marriage. But it includes conscious attention and control not necessarily.

Keywords: presentation, management, desired appearance, the impression, confirmation of appearance.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 159.953.5

Н.О.Кордунова, А.С.Денисюк

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано теоретичні підходи та результати експериментального дослідження пізнавальної активності, а також її розвиток у процесі навчання. Показано, що розвиток пізнавальної активності у процесі навчання суттєво змінює уявлення вчителів про вікові можливості засвоєння знань і закономірності психічного розвитку

школярів. Доведено, що учні молодших класів при правильній організації процесу навчання можуть досягти рівня теоретичних узагальнень.

Ключові слова: пізнавальна активність, навчання, розумовий розвиток, методи навчання, творчі завдання.

В статье проанализированы теоретические подходы и результаты экспериментального исследования познавательной активности, а также ее развитие в процессе обучения. Показано, что развитие познавательной активности в процессе обучения существенно меняет представление учителей о возрастных возможностях усвоения знаний и закономерностях психического развития учащихся. Доказано, что учащиеся младших классов при правильной организации процесса обучения могут достигнуть уровня теоретических обобщений.

Ключевые слова: познавательная активность, обучение, умственное развитие, методы обучения, творческие задачи.

Постановка наукової проблеми та її значення. В умовах розвитку пізнавальної активності в процесі навчання, навчальна діяльність будується як система навчальних завдань, зміст і послідовність яких розробляються відповідно до особливостей навчального предмета. Пізнавальна активність розглядається як одна з характеристик діяльності і поведінки, як здатність людини до суспільно-значущих перетворень у навколишньому світі, що виявляється в спілкуванні, спільній діяльності з іншими. Вона залежить від значущості наявних потреб, особливостей внутрішнього стану суб'єкта і специфічності та складності дій, необхідних для досягнення мети.

Пізнавальна активність учнів розвивається в процесі навчання, яке забезпечує формування навчальної діяльності, повноцінне засвоєння знань і максимально стимулює розумовий розвиток і мислення учнів.

В умовах розвитку пізнавальної активності учні не лише засвоюють знання, а й оволодівають проблемами навчальної роботи, умінням самостійно організовувати свою діяльність, шукати і знаходити раціональні способи її виконання, переносити її в умови, відмінні від умов навчання.

Отже, ключовим у розвитку пізнавальної активності стає система навчання розвивального, яке розкриває нові резерви підвищення психічного розвитку дітей в умовах навчання.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури показує, що існують різні підходи до проблеми навчання. Цю проблему вивчають у дидактиці, загальній, віковій і педагогічній психології, психології праці та інших науках. У психології підхід до проблеми навчання ви-

значають основні загально-психологічні позиції. У зарубіжній психології прихильники теорій спонтанного розвитку (В. Штерн та інші), визначаючи важливість навчання у набутті людиною суспільного досвіду, розглядають його як зовнішній процес стосовно розвитку, який відбувається за своїми законами [5, с.63]. У вітчизняній психології навчання і розвиток розглядають як взаємопов'язані процеси, але провідну роль відводять навчанню, яке створює за Л. Виготським, “зону найближчого розвитку” [1, с. 17]. Проблему навчання аналізують з точки зору механізмів оволодіння знаннями виділяючи окремі етапи цього процесу, або з погляду організації оптимальних умов засвоєння. Концепцію розвивального навчання розробили Д. Ельконін і В. Давидов наприкінці 50-х років ХХ століття. Її метою є розвиток у молодших школярів основ теоретичного мислення. У створених для цього навчальних програмах і методичному забезпеченні з самого початку закладено єдність змісту навчання, застосовуваних методів і можливостей розвитку дітей. В. Давидов вказував, що змістом розвивального навчання є теоретичні знання, методом – організація спільної діяльності школярів, а продуктом – основні психологічні утворення, властиві даному віку [2, с. 35]. Концепція розвивального навчання розкрила нові резерви підвищення пізнавального розвитку школярів в умовах навчання. М. Н. Скаткін виділив чотири структурні компоненти навчального процесу, які складають основу навчання: повідомлення знань; їх засвоєння; відтворення засвоєного; застосування знань на практиці [3, с. 102]. Ю. І. Машбиць підкреслює, що при аналізі структури навчання його слід розглядати як систему, що включає навчальну діяльність вчителя і навчальну діяльність учнів. Кожен з компонентів навчання не можна розглядати у відриві від діяльності [8, с. 106].

Навчаюча діяльність щодо навчальної діяльності виступає як об'єкт управління. Ю. І. Машбиць доходить висновку, що навчання слід розглядати як управління навчальною діяльністю учнів, оскільки цей підхід відображає психологічні механізми навчання [8, с. 107].

Психологи, які вивчають професійну діяльність педагога, зокрема, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, О.І. Щербаков, вважають, що навчальна діяльність має задачну структуру, тобто її можна описати як систему процесів розв'язання певних задач [5, с. 82].

До причин низької ефективності навчання психологи відносять недостатню керованість цим процесом, відсутність зворотної інформації від учнів, про якість засвоєння навчального матеріалу,

що не дає можливості вчителю здійснювати вчасну і ефективну корекцію навчального процесу [6, с. 51].

Тому при вивченні пізнавальної активності учнів та її розвитку у процесі навчання, на наш погляд, доцільно використати структурно-інтегративний тип навчання (М. А. Холодна, Н.І. Чупрікова), який дозволяє одержати дані про рівень диференційності пізнавальних структур як носія інтелекту, і освітні в контексті проблеми навчання як сприяльності до навчання і самостійного відкриття нових знань і їх використання (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, З. І. Калмикова, Н. О. Менчинська та ін.) [12, с. 81].

Мета нашої статті – проаналізувати теоретичні аспекти пізнавальної активності та її розвиток у процесі навчання, а також представити результати експериментального дослідження.

Завдання дослідження полягає у теоретичному і експериментальному обґрунтуванні проблеми визначення пізнавальної активності та її розвитку у процесі навчання як мотиваційного показника, який дає змогу повноцінно засвоювати знання і максимально стимулює розумовий розвиток. Навчає аналізувати ситуацію, виділяти в об'єктах істотні зв'язки і властивості та відокремлювати їх від неістотних, узагальнювати свої дії, які створюють основу для розвитку теоретичного мислення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У сучасних умовах психологія навчання не обмежується лише вивченням механізмів формування досвіду у школярів. Ставиться задача організації такої навчальної діяльності, коли здійснювався б не лише розумовий розвиток учня, а й розвиток його особистості як суб'єкта пізнання. Залишаються актуальною проблема активних методів навчання та керівництва розвитком пізнавальної активності школярів.

У психолого-педагогічній літературі поширені два альтернативні твердження: прихильники одного виступають за те, щоб учитель постійно керував процесом навчання (Дж. Брунер, Ю. І. Машбиць, К.Роджерс), інші вважають за необхідне спиратися на активність самого учня (П. Гальперін, Л. Проколієнко, Н. Талізін). У першому випадку здійснюються пошуки найефективніших засобів керування процесом навчання, у другому – виявляються можливості пізнавальної активності учнів, вироблення вмінь здобувати знання самостійно [11, с. 125]. Однак діалектичний підхід до них усуває альтернативність: ці на перший погляд начебто протилежні тенденції не виключають, а доповнюють одна одну (Г. С. Костюк, Н. Менчинська, Л. Фрідман) [9, с. 48].

Пізнавальна діяльність учнів у процесі навчання відображає зміст і способи пізнання, які застосовуються на практиці.

Визначаючи роль активності школярів у навчальній діяльності, ми, однак, не можемо говорити про те, що вона випадає з ланцюга причинно-зумовлених фактів і явищ. Учня треба розглядати і як об'єкт навчання, котрий піддається педагогічним впливам, і як суб'єкт, що активно керує власною навчальною діяльністю [7, с. 175].

Педагогічний вплив ефективний лише тоді, коли він, як говорить Н. О. Менчинська, “приймається” і трансформується у довільно регулюючу самостійну діяльність. Оптимальним можна вважати тільки те навчання, яке сприяє ефективному самонавчанню [9, с. 49].

Прийняття цієї загальної вимоги означає суттєвий перегляд тих конкретних вимог, які ставляться до учнів у процесі навчання. Якщо раніше йшлося лише про набування школярами певних знань і навичок, то тепер з усією гостротою постає проблема оволодіння такими прийомами і способами, які давали б їм змогу самостійно здобувати знання й використовувати їх під час розв'язування нових завдань.

Передові вчителі користуються багатьма методами і прийомами, що допомагають їм постійно підтримувати і розвивати пізнавальну активність дітей, вчити їх самостійно здобувати знання. До них належить і пошуковий.

Вчений С. Л. Рубінштейн підкреслював, що мислити людина починає тоді, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти [10, с. 36]. Як же практично викликати на уроці потребу в знаннях?

Пізнавальна активність у нашому розумінні – це така розумова діяльність учнів, яка характеризується постійним, стійким виявленням уваги та інтересу до знань, прагненням щоразу побачити в опрацьованому матеріалі щось нове, розглядати його в різних аспектах, а також набувати й застосовувати знання у практичній діяльності.

Власні зусилля думки та уяви приходять до учня не самі по собі. Щоб виявити максимум самостійності у набутті нового, учневі необхідно мати не лише потрібний для цього запас усталених знань, а й, за висловленням Л. В. Занкова, певний фонд творчих, розумових прийомів та операцій, “добре відпрацьованих і міцно закріплених” [4, с. 75].

Як показали наші дослідження, спочатку пізнавальна активність молодших школярів виявляється у зацікавленості, в ще нестійкому інтересі до знань. Поступово, у процесі пошуку, інтерес стає стійкішим, з'являється і зростає прагнення до навчання, до діяльності, за допомогою якої можна задовольнити допитливість. Вищим виявом пізнавальної активності школярів

ми вважаємо їхню самостійність у набутті та застосуванні на практиці нових знань. Така активність розвивається у процесі навчання прийомів самостійної роботи з різних предметів та з різноманітними джерелами знань. Важливо залучити учнів до самостійного пошуку відповідей на поставлені запитання, поступово нарощувати труднощі в досягненні того або іншого результату.

У ході спостережень і на основі експериментальних даних ми дійшли висновку, що пізнавальна активність учнів найяскравіше виявляється тоді, коли пошукова ситуація підтримується на всіх етапах уроку.

Пошукова ситуація характеризується підвищеною трудностю завдання (звичайно, враховується його доступність та можливість розв'язання). Тому закономірно посилюється розумова діяльність учнів. Під час пошуку вони аналізують обставини, виділяють невідоме, від якого залежить розв'язання завдання, продумують можливі варіанти, обґрунтовують кожний з них і в результаті одержаних даних роблять висновок – підбивають підсумок, потім перевіряють його.

Навіть мету уроку потрібно визначати так, щоб створити ситуацію недостатності знань, щоб учень зрозумів, про що нове він має довідатись, чому це важливо у навчанні і в житті. Розуміння доцільності набутих знань – необхідний стимул, який спонукає школярів активно діяти: думати, уявляти та ін.

Так, на уроці природознавства у 2 класі однієї з шкіл Луцька (тема – “Повітря займає місце”) учні самостійно демонстрували досліди, які виконували вдома за завданням учителя, коментуючи показ розповіддю про ті властивості повітря, які були вже їм відомі (повітря прозоре, має вагу, погано проводить тепло). Вчитель перш ніж розпочати виклад нової теми, збудив у другокласників інтерес до вивчення: він створив ситуацію нових знань. “Діти, – сказав класовод, – сьогодні вранці я спробував вдунути у порожню пляшку корок, який вільно проходить крізь її шийку, і не зміг – сил не вистачило. Можливо, хтось із вас спробує це зробити? Хто ж найсильніший?”.

Спочатку учні вирішили, що це дуже просто (“Що ж тут особливого? Пляшка порожня, корок проходить крізь шийку вільно...”). Проте, як не старалися, зробити цього навіть найспритнішим не вдалося. Учні були поставлені перед незрозумілим для них фактом. Так природно виникло завдання – довідатися, чому не можна вдунути корок у порожню пляшку. При цьому, вчитель запропонував згадати все те, що їм відомо про

властивості повітря. Зробити потрібний висновок і на цій основі виконати поставлене перед ними завдання. Подумавши, другокласники відповіли на запитання правильно: “Пляшка не порожня, в ній є повітря” – і самостійно дійшли висновку, що повітря, як і вода, займає місце.

Прийоми створення проблемної ситуації різноманітні, проте ефективність їх неоднакова. У ході експерименту були виділені такі прийоми створення проблемної ситуації, які найбільше впливають на підвищення пізнавальної активності молодших школярів:

- а) зіставлення навчального матеріалу з фактами особистих спостережень, що допомагає учням усвідомити недостатність життєвого досвіду і знань для відповіді на запитання;
- б) незакінчене розв’язування певного навчального завдання;
- в) створення ситуацій пошуку на основі зацікавленості і практичної діяльності учнів.

Ось як доречно використати такий прийом, як показ самим учителем недостатності життєвого досвіду і знань учнів, щоб зацікавити їх навчальним матеріалом про правопис слів з ненаголошеними голосними е, и. Приступаючи до опрацювання теми, вчитель сказала своїм вихованцям: “Один учень – ваш ровесник – під час виконання домашнього завдання хотів вжити слово “вичоріє” чи вечоріє, він не знав і запитав про це у сестри. Продовжуючи роботу, хлопчик задумався над правописом слова синіє і знову хотів запитати, але нараз спинився і вирішив: “Звернуся я краще до правила”. Діти зацікавились: що ж то за правило? Так виник інтерес до пізнання нового.

До речі, на уроках учителі досить часто користуються запитаннями. Однак, слід пам’ятати, що не кожне запитання наптовхує учнів на пошук, активізує їхню пізнавальну діяльність, викликає інтерес. Щоб активізувати мислительну діяльність школярів, необхідно добирати такі запитання і формулювати їх так, аби, готуючи відповіді, вони не могли скористатися готовими знаннями, а вдалися б до активного пошуку, тобто проаналізувати б подані явища і факти у новому аспекті і дійшли б нових узагальнень. Навчити учнів відповідати на запитання, які вимагають активного самостійного пошуку, – завдання складне, але, коли ці запитання застосовувати систематично у певній послідовності, то це дасть бажані наслідки.

Щоб створити ситуацію пошуку на основі зацікавленості і практичної діяльності учнів, ми застосували під час експерименту в 2 класі на уроці читання уявну екранізацію твору. Роботу побудували так. Спочатку вчитель прочитав твір (це був вірш

Н.Забіли “Золотіють лани ...”) і під час бесіди з’ясував, як діти зрозуміли його зміст, потім запропонував їм здійснити уявну його екранізацію. При цьому вчитель надав своїм вихованцям необмежений простір для уяви, аби тільки їхні висловлювання були грамотні й розкривали зміст твору, допомагали глибше зрозуміти його.

Після пояснення нових для другокласників слів (поспіль, збіжжя, ядерне, урожайне та ін.) учні в ході бесіди поділили вірш на частини і кожній дали назву, тобто склали картинний план: 1) безкраї поля; 2) достиглі хліба; 3) почалися жнива; 4) летється збіжжя золоте; 5) стемніло, але робота кипить.

Тепер усім другокласникам треба було уявити, що дія відбувається на екрані. Що саме маємо побачити у першому кадрі картини, назва якої – “Безкраї поля”? (З поняттями “картина”, “кадр” діти ознайомилися у позаурочний час, коли переглядали й обговорювали кіно- та діафільми). Відповіді учнів наводимо у такій послідовності, як це було на уроці.

“Настало літо, безкрає поле. Бачимо, як на полі йдуть жнива. Ні, ні... це треба такий кадрик: на полі висока золота пшениця і жито з важкими колосками”. “Вдаліні видніється ліс. Чути спів пташок у пшениці. А збіжжя – як стіна”.

Учитель пропонує прислухатися до звуків, голосів, що линуть у полі влітку. У класі на якийсь час западає тиша. Потім учні відповідають.

“Чую, як шумлять колоски, а між колосками бачу багато волошок, маків”. “Чую, як скрекочують коники в житті”. “Чую, як співає жайворонка у полі”.

Учитель запитує: “Хто чув пісню жайворонка?” Виявилось, що слухали її лише двоє учнів коли під час канікул були у селі й ходили в поле. Щоб діти дістали враження про спів жайворонка, щоб краще уявили собі цю маленьку співучу пташку, вчитель вмикає запис з серії “Голоси птахів”. Коротка звукова ілюстрація збагачує уяву школярів.

“Чую, як летється в повітрі пісня, притихає й знову голоснішає, переливається”. “Відчуваю, що стою на полі, і тільки зведу очі до неба, то бачу маленьку пташку, яка так гарно співає”. “Бачу в синьому небі жайворонка маленького, який заливається, ніби дзвіночок, пісню”.

Спрямовуючи уяву дітей, учитель зауважує, що досі вони “дивилися” тільки на поле, “прислухалися” до його голосів. А яке ж небо над ланами?

“Небо голубе, чисте, на ньому – жодної хмаринки”. “Світить велике, яскраве сонце, наче прожектор”. “Яскраво світить сонце, розкидає щедре своє проміння”.

Щоб оживити картину неба, яку “бачать” учні, вчитель пропонує уявити, що на ньому з’явилася невеличка біла хмаринка.

“Ось і дощик почав накрапати”. “Ні. З такої хмаринки дощу не буває. Вона підійшла до сонця, закрила його, повіяло прохолодою”.

Після цього діти “розглядають” уявлювані кадри другої картини, назва якої “Достиглі хліба”.

“Під легеньким вітерцем, як хвилі на морі, коливаються хліба, колоски хитають важкими голівками і шепочуть: “Достигли ми, достигли, важко нам стояти””. “Стоїть пшениця, як суцільна стіна, золоті колоски у неї вже спілі, достиглі”.

Далі учні малюють в уяві кадри третьої картини, в якій ідеться про початок жнив. Учитель за допомогою запитань допомагає їм чіткіше уявити, як “на широке поле заходять вже комбайни”.

“І тут на поле йдуть трударі. Вони радіють”. “Вони співають пісні, обличчя в них веселі”. “Ідуть трудівники, а попереду них – комбайн. Ось він на полі, наче корабель у морі”.

Класовод нагадує назву наступної картини – “І ллється збіжжя золоте”.

“Пливуть комбайни, а за ними машини. Ні, не за ними, а біля них, поруч, і струменем ллється від комбайна золоте зерно в машини”. “Мов з величезного рукава, тече золоте зерно”.

– Як можна іншими словами сказати про зерно? Як про це говорить автор у вірші? – запитує вчитель, добиваючись уточнення образу. (Ядерне, велике, гарне, золотисте).

Картина в уяві учнів набуває дедалі більшої динамічності, вони ніби самі стають учасниками жнив.

“Якби я сидів на місці комбайнера, то пильно дивився б уперед, тримав би руки на кермі й поглядав на небо, чи не збирається на дощ”. “Навколо ще стоїть пшениця, але видно вже просіку, яка поділила її на дві половини”. “Бачу вже стерню, чоловіків і жінок. Вони засмагли, сильні, веселі. Одні стягають соломку у великі купи, а інші зерно в кузовах машин розгортають, щоб через верх не сипалося”. “Багато машин, навантажених зерном, їдуть від комбайна”. “По рівній дорозі мчать машини, як поїзд. Ні, не як поїзд, а наче караван, везуть вони зерно на елеватор”.

Учні переходять до відтворення останньої картини, передбаченої загальним планом.

“Вечоріє, але робота кипить”. “Чути мотори комбайнів, машин і веселі голоси людей”. “Ось комбайнер увімкнув фари й освітив поле”. “Люди стомилися, проте вони жартують, співають, сміються”.

Але як закінчити “фільм”? Учні вирішують, що наприкінці має лунати пісня про врожай. А дорогою мчать машини з зерном. Щоб підсилити безпосередність бачення учнями всієї уявлюваної картини, вчитель вмикає запис пісні “Урожай наш, урожай” (з кінофільму “Кубанські козаки”).

Тому, “екранізація” вірша відбувалася весь час з опорою на текст, оскільки учні повинні “побачити” і те, про що сказано у творі, і деталі, які в ньому не названі, але важливі для характеристики подій, вникати в них, домислювати їх, створювати свої адекватні образи, знаходити істотні ознаки для характеристики явищ, визначати послідовність подій, пов’язувати їх у цілісне оповідання – “фільм”, тобто займатися пізнавальною напруженою змістовною активною розумово-творчою діяльністю.

Звичайно, не всі відповіді були вдалимими. Вчителеві доводилося втручатись у процес “екранізації”, виправляючи мову своїх вихованців, ставлячи навідні запитання. Але користь від такої роботи безсумнівна.

Нерідко в педагогічній практиці для розвитку пізнавальної активності дітей використовується прийом незакінченого розв’язування того або іншого навчального завдання, яке спонукає їх до самостійного пошуку відповіді у підручнику або в рекомендованій учителем книжці до активізації знань і досвіду.

Як ця робота здійснювалась у 3 класі на уроці, присвяченому вивченню оповідання О. Кобилянської “Настає зима”, можна уявити з такого короткого запису.

Розпочав розповідь учитель приблизно так: “Уявіть, діти, зимовий ліс, запорошений снігом. Стоять сосни всі в снігу. Продовжуйте оповідання”.

Учні: *“В лісі тихо. Де-не-де з гілки падає сніг. Дуже гарно в зимовому лісі, як у казці”*: “Дерева обсіпані інеєм. Вони ніби із скла, фарфору, кристалю”.

“Мені здається, що не іній укрив дерева, а кристаль. Мені хочеться, щоб усі дерева в такому вбранні стояли довго і щоб їх не ламали”.

“А он видно ялиночку. Вона ще маленька, але дуже гарна, її укрив іній, і вона стала ще красивішою. Мені хочеться взяти її в кімнату і поставити на стіл. Я знаю: в кімнаті іній розтане і ялиночка не буде здаватись кристалевою. А все ж хочеться”.

Аналогічно висловлюється ще кілька учнів. Після цього вчитель звертається до класу: “А тепер послухайте, якою уявила зиму і змалювала її в оповіданні письменниця О. Кобилянська”.

Внаслідок такої попередньої роботи учні з цікавістю й пильною увагою слухають оповідання “Настає зима” і залюбки працюють над ним.

У ході експерименту ми вдавалися й до іншого прийому створення ситуації пошуку – написання самими учнями оповідань на матеріалі власних спостережень. Третьокласникам було запропоновано уявити, що редакція дитячого журналу надіслала їм замовлення – написати оповідання на тему “Що я бачу крізь своє вікно”. Діти мали не лише назвати предмети, людей, епізоди, які вони побачать крізь вікно своєї кімнати, школи, а й розкрити зміст побаченого, створити живі картини всього, що відбувається. Ось для прикладу два твори на цю тему.

“Добре дивитися у вікно восени. Всі дерева здаються золотими. Подвір’я блищить і сяє. Недаремно осінь називають золотою. Восени, коли сидиш у школі, через вікно видно, як золотий садок губить свої листочки. Шкода розлучатися з теплим літом і золотою осінню, але що поробиш-доводиться”.

Ольга Н.

“Я дуже люблю дивитись у вікно. Подивившись у вікно – потрапиш у зимовий ліс. Всі дерева, будинки вкриті інеєм, і все переливається в променях сонця. Коли я їду в поїзді, у вікні бачу поля, ліси, села – все вкрите снігом. А навесні, коли сніг розтане, струмочки пробиваються на волю, я довго дивлюся на них. Або вийду на подвір’я і допомагаю струмочкам пробиватися крізь сніг. Мені здається, що через вікно видно увесь світ”.

Ігор О.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У цих дитячих оповіданнях виявляється спостережливість юних авторів, уміння вдивлятися у навколишній світ, відчувати красу природи і розповідати про це по-своєму.

Що ж було досягнуто за допомогою описаних прийомів? По-перше, діти з великим інтересом виконували запропоновані завдання, причому джерелом цього інтересу, як підтвердило експериментальне дослідження, була не лише новизна завдань, а й чітке розуміння мети, заради якої вони виконувалися. По-друге, учні відчували радість і почуття задоволення, коли самостійно справлялися з творчими завданнями. По-третє, в ситуації пошуку, відповідаючи на певне запитання, діти не лише нагромаджували знання – в них з’являлося бажання поглибити їх: звернутися до правила, прочитати рекомендовану книжку, провести додаткові спостереження та ін. По-четверте, виконані в умовах пошукової ситуації завдання сприяли активізації пізнавальної діяльності школярів, розумовому, моральному та естетичному розвитку.

Ми торкнулися кількох прийомів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів лише в плані вихідних положень, викладених на початку статті. Зрозуміло, що в шкільній практиці їх значно більше. Проте важлива не кількість, а ефективність. До того ж, кожному з таких прийомів має бути знайдено відповідне місце в системі уроків, що забезпечить системагічність у створенні пошукової ситуації, адже епізодичність, як правило, не дає відчутних результатів у розвитку пізнавальної активності школярів.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – С.17.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 35.
3. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Педагогика, 1982. – С. 102.
4. Занков Л. В. К проблеме обучения и развития / Л. В. Занков // Вопр. психологии. – 1974. – № 3. – С. 72–85.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
6. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – С. 51.
7. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – Харків: “РЦНІТ”, ХДПУ, 2000. – С. 175.
8. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Педагогика, 1987. – С. 106–107.
9. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка: Избр. психол. тр.; под ред. Е.Д.Божович. – М. – Воронеж [б. и.], 1998. – С.48–49.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – С. 36.
11. Талызина Н. В. Управление процессом усвоения знаний / Н.В. Талызина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 260 с.
12. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение : Психологические основы развивающего обучения / Н. И. Чуприкова. – М. : Педагогика, 1995. – С. 81.

The article analyses theoretical approaches and experimental researches results of perceptual activity and its developing while studying. It is shown, the developing of perceptual activity while studying changes essentially

the conception of the teachers about age possibilities of knowledge learning and rule of the psychological development of the pupils. It is proved, pupils of primary schools are able to reach the level of theoretical generalization while straight organization of studying.

Key words: perceptual activity, studying, mental development, methods of studying, creative tasks.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК 159.9

М.Б.Коробицяна

Психология преодоления душевной боли

У статті обговорюються питання подолання душевного болю (психалгії) в період економічної кризи, а також додається визначення феномену душевного болю та його визначальної складової частини – алекситимії.

Ключові слова: душевний біль, психалгія, алекситимія, психофізіологія емоцій, економічна криза.

В статье обсуждаются вопросы преодоления душевной боли (психалгии) в период экономического кризиса, а также дается определение феномена душевной боли и его определяющей составной части – алекситимии.

Ключевые слова: душевная боль, психалгия, алекситимия, психофизиология эмоций, экономический кризис.

Актуальность исследования. Среди множества возникающих в период экономического кризиса факторов, угрожающих здоровью нации, выделяется сложное и малоизученное состояние душевной боли (психалгии), составной частью которого является состояние алекситимии. В связи с этим актуальным становится научно-теоретическое и экспериментальное исследование указанных состояний [2].

По данным официальной статистики за последние два десятилетия произошли серьезные изменения в состоянии соматического и психического здоровья нации. Эти процессы коснулись как взрослого, так и детского населения Украины. Это требует теоретического осмысления условий снижения основных факторов риска. Кроме того, возникает необходимость разработки профилактических мер, способствующих сохранению здоровья, профес-

сиональной работоспособности и долголетия трудоспособного населения, а также обоснования адекватных способов коррекции и реабилитации при нарушениях функционального состояния организма.

Цель нашего исследования: осуществить психологический анализ феномена душевной боли.

Результаты теоретического анализа проблемы. Нами был проведен глубокий анализ современной научной психологической и медицинской литературы по исследованию феномена душевной боли. Уже на начальном этапе исследования он показал, что не существует единого понимания феномена душевной боли. Фактически феномен душевной боли был исследован только психиатрами как пограничное состояние психики между нормой и патологией. Отдельные работы ученых-психологов были связаны с изучением указанного феномена в рамках исследования личности в состоянии стресса и его последствий.

По Э.Шнейдману [9], душевная боль не похожа на телесную или физическую, она является тем, что человек чувствует в душе как личность. Душевная боль относится к тому, от чего человеку больно как индивидуальному “Я”. Она является душевным страданием, внутренним истязанием и потому – болью души. Она предусматривает боль от переживания, истязания, тоски или страдания, от чувства стыда, вины, горя, унижения, безнадежности, одиночества, печали, страха или других негативных эмоций. Это то, что человек чувствует внутри своей личности, другими словами – это психическая боль. Естественно, что она связана с определенными психологическими нуждами, которые описаны Генри Мюррэм [11] и другими психологами.

В частности, Э. Шнейдман разработал несколько вариантов “Шкалы оценки психической боли”, которая является инструментом для количественного и качественного определения душевной боли. Все ее варианты состоит из следующих разделов: 1) шкала оценки душевной боли у испытуемого в момент опроса, 2) проективная методика (в виде наборов репродукций картин или историй, рассмотрев или прочитав которые, испытуемый оценивает психическую боль, ощущаемую персонажами, а затем выбирает одну из представленных на картинах ситуаций или историй, которая могла бы заставить его подумать о самоубийстве), 3) шкала оценки наиболее интенсивной душевной боли, пережитой испытуемым в жизни; 4) список отдельных чувств, из которых испытуемому предлагается выбрать три или четыре, наиболее выраженные в ситуации сильной душевной боли, 5) шкала оценки способности

выносить душевную боль, 6) короткий опросник об истории суицидальных мыслей и поведения у испытуемого, 7) раздел, отведенный для описания сильной пережитой испытуемым душевной боли и вызвавших ее обстоятельств. Шкала компактна (на 4-х страницах), с ясными и четкими инструкциями и вполне удобна для работы. Как инструмент оценки душевной боли у испытуемых ее варианты были переведены на русский язык и апробированы применительно к различным группам людей, в том числе и в ходе первичного терапевтического интервью (А.Н.Моховиков, 2001).

Согласно Н.Н. Пуховскому [8], состояние психалгии и входящей в нее алекситимии (алекситимической психалгии) может рассматриваться как показатель течения фрустрационной регрессии в структуре синдрома Эго-стресса личности.

Для аффекта непонимания характерны краткость существования, яркость клинических проявлений, преобладание оттенка мучительности попыток осмысления результатов психологической агрессии.

Напротив, для психалгии характерны: длительность, скрытность, оттенки безнадежности, безвозвратности потерь, победы психоагрессивного проникновения и психотравмирующей реальности над внутренним миром человека. Авторы, которые описывают феномен тревоги-гнева (“anger”) в структуре Эго-стресса и его экстернализации (как конъюнктивные, а не дизъюнктивные переживания), имеют в виду именно алекситимическую психалгию [7; 3; 12].

В структуру феномена душевной боли также включаются явления внутреннего напряжения и гиперстенические реакции в связи с их алекситимической формой. Вообще, состояние алекситимии (и обязательная замаскированность субдепрессивного аффекта), которое в определенной степени выражает и само значение феномена душевной боли, как правило, недооценивается именно клиницистами. Между тем, именно алекситимическая психалгия реализуется в острых поведенческих, аффективных и конституционных реакциях, в частности, во внезапных вспышках разрушительного хаотичного возбуждения, различных эмоциональных эксцессах, при серьезных затруднениях в вербальном выражении чувств и даже во внезапных “немотивированных” суицидальных проявлениях.

Термин “алекситимия” ввел Сифнеос в 1973 г. В своей работе, опубликованной еще в 1968 г. [11], он описал наблюдавшиеся им особенности пациентов психосоматической клиники, которые

выражались в следующем: утилитарный способ мышления, тенденция к использованию действий в конфликтных и стрессовых ситуациях, обедненная фантазиями жизнь, сужение аффективного опыта, затруднения в подборе подыскать подходящее слово для описания своих чувств.

Феномен алекситимической психалгии (душевной боли, которую невозможно выразить словами) как пограничное состояние психики впервые был описан Р. фон Краффт-Эбингом [3; 7].

Многими учеными-психиатрами [9; 10] термин “алекситимия” подвергался критике, в том числе за отсутствие релевантности, однако он прочно занял свое место в научной литературе, посвященной психосоматическим заболеваниям, а связанная с ним концепция алекситимии приобретает все большую популярность, что отражается в постоянно возрастающем количестве публикаций в разных странах [5; 6; 7; 9]. Разработке концепции алекситимии предшествовали более ранние наблюдения, установившие, что многие пациенты, страдающие классическими психосоматическими болезнями и характеризующиеся “инфантильной личностью”, проявляют трудности в вербальном символическом выражении эмоций. С одной стороны, алекситимия (от греч. отрицание, греч. *lexis* — слово, греч. *thymos* — чувство) понимается как психологическая характеристика личности, включающая ряд особенностей, связанных с затруднением в определении и вербализации собственных эмоций и эмоций других людей. С других позиций, поскольку алекситимия буквально обозначает “без слов для чувств” (или в близком переводе — “нет слов для названия чувств”), этот термин понимается как временное состояние, возникающее в результате острой реакции на стресс [6; 8; 9]. Х. Франденбергером, Н.Н. Пуховским, Э. Шнейдманом. и др. алекситимия трактуется как состояние болезненного подавленного настроения с характерным оттенком “невозможности перенесения страдания”.

Алекситимия – это не болезнь, этим термином обозначается бедность воображения, неспособность человека точно описать собственные чувства (или затруднения при этом), определить различия между чувствами и телесными ощущениями, понять эмоциональные переживания другого человека. Перечисленные особенности личности не зависят от интеллекта и могут проявляться в равной степени либо одна из них может преобладать [1].

По различным исследованиям, количество алекситимиков составляет от 5% до 23% населения. Такой разброс в результатах объясняется тем, что некоторые исследователи причисляют к этой

категории только людей с аутистическими расстройствами, тех, у кого алекситимия выражена тотально, другие – всех, кто имеет хоть какие-то алекситимические черты.

Алекситимия у психически нормальных людей не означает бесчувственности. Просто они испытывают затруднения при словесном описании своих эмоций и ощущений. Дефицит внешних проявлений эмоциональных реакций у алекситимиков вызывает телесно-вегетативные реакции, то есть ощущения и не всегда осознаваемые чувства имеются, но они подавляются и, не имея выхода, трансформируются во внутренних органах в болезненные явления, вызывая таким образом психосоматические болезни. А у людей с аутистическими расстройствами доступ интеллекта к чувствам может быть полностью перекрыт, иногда настолько, что некоторые из них воспринимают глаголы “думать” и “чувствовать” как синонимы [11].

Экспериментальные исследования объяснили природу такого затруднения доступа к осознанию чувств и словесному описанию ощущений в основном 3 причинами: подавление импульсов, идущих от лимбической системы, ответственной за эмоции, к коре головного мозга; нарушение взаимодействия между правым и левым полушарием, в результате которого левое полушарие не распознает сигналов эмоциональных переживаний, возникающих в правом полушарии; дефекты развития головного мозга, передаваемые генетически.

Алекситимические проявления часто бывают вызваны повышенной личностной тревожностью. Находясь под сильным воздействием эмоций, алекситимики действуют, особенно в критических ситуациях, импульсивно, не в состоянии оценивать и отслеживать эмоции умом, теряя способность к анализу и критике. Это еще более затрудняет осознание и способность описать собственные эмоции и понять эмоции другого человека, определить различия между ощущениями и чувствами.

Кроме повышенной личностной тревожности, алекситимии способствуют особенности восприятия мира. Большинство алекситимиков склонны воспринимать мир через ощущения, у них менее развиты визуальная и аудиальная системы, а если и развиты, то негативные переживания закрепляются именно в ощущениях и не осознаются.

Именно застревание на негативных ощущениях способствует соматизации тревоги, то есть превращению внутренней тревоги в телесные недуги (психосоматические и аутоиммунные заболевания, злокачественные новообразования и другие болезни).

Замечено, что люди с алекситимическими чертами более склонны к зависимостям (алкогольной, наркотической, игровой, пищевой и др.). В тесной связи с психосоматическими заболеваниями, повышенной тревожностью и алекситимией последняя может быть и причиной, и следствием. Кроме того, по наблюдениям исследователей, люди с алекситимическими проблемами хуже поддаются лечению [9].

Выделяют первичную и вторичную алекситимию. Первичная алекситимия объясняется дефектами развития мозга во внутриутробном развитии, последствиями родовой травмы, послеродовыми осложнениями и проявляется с раннего детства. Вторичная алекситимия развивается в результате психотравм, но чаще всего на фоне легких неврологических нарушений или минимальных мозговых дисфункций. Она может стать проявлением скрытой депрессии, повышенной тревожности, посттравматического стрессового расстройства.

На развитие вторичной алекситимии определяющее оказывает влияние неправильное воспитание (отвергающее, противоречивое, гиперопека, гипоопека).

По мнению психиатров, первичная алекситимия практически не поддается коррекции. Психотерапия вторичной алекситимии в большинстве случаев может быть успешной, однако для закрепления положительных результатов желательна и медикаментозная терапия. В отношении алекситимиков – и при депрессии, и при посттравматическом стрессовом расстройстве – проводится психотерапия, направленная на снижение уровня тревоги и психоэмоционального напряжения. Кроме этого, необходимо применение специальных методик, помогающих больному научиться распознавать и описывать словами свои эмоции, преодолеть дефицит эмоциональных реакций, развивать межполушарные связи и способность включать воображение.

Мы рассматриваем алекситимию как сложное комплексное состояние, которое включает в себя сниженную способность или затрудненность в вербализации собственных эмоциональных состояний; сниженную способность или затрудненность в описании переживаний других людей; сложность в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; сниженную способность к символизации – бедность фантазии и воображения; фокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях и анализе собственной психической жизни.

Сила стремления к дальнейшим изменениям и, соответственно, толерантность к боли на любом уровне связана с успешным или

неблагоприятным удовлетворением человеком в ходе личной истории трех основных потребностей, которые не имеют фиксированного объекта удовлетворения и могут быть удовлетворены различными способами, – в безопасности, привязанности (связанности или принадлежности) и достижении (манипуляции, свободы обращения). Появление различных видов боли связано с фрустрацией указанных потребностей в контексте личной истории клиента, что в кризисных ситуациях приводит к возникновению невыносимой психической боли.

В основном потребность в безопасности формируется в детстве, в первые месяцы жизни человека. Не только реальные изменения, но и их потенциальная возможность субъективно создает угрозу жизни. Чаще вызывают боль интенсивная тревога, страх, растерянность, беспомощность и безнадежность.

Потребность в привязанности формируется вслед за обеспечением безопасности и связана с появлением образа значимого другого. Нестерпимый опыт экзистенциальной боли в силу отвержения близкими людьми в детстве имеет двойные последствия для дальнейшего развития человека и два возможных стиля историй жизни. Если из-за разрыва привязанности основы безопасности оказываются чрезмерно подорванными, то в силу невыносимости травмы индивид скрывается за контекстом жизни и возвращается на шизоидный уровень реагирования.

Другая возможность состоит в том, что он заменяет привязанность потребностью, которая может быть удовлетворена – зависимостью от другого человека (аддикция отношений или созависимости) или его алиментарных (аддикция к еде, алкоголизм, наркомания, токсикомания) и деятельностных суррогатов (азартные игры, сексуальная аддикция, работоголизм, культовая зависимость), которое в течение жизни невозможно насытить.

Поддержка длительных отношений привязанности вызывает боль. Она связана с необходимостью принятия ценности другого человека и своей собственной реальной значимости. Избегая внутреннего хаоса, человек ищет внешней референции, но в аддикции сталкивается с постоянно неудовлетворенной потребностью в привязанности, в свою очередь вызывает боль (боль ненасыщения). Она связана с широким спектром чувств, например, страха, гнева, обиды, зависти, ревности, сожаления и стыда.

Развитие потребности в достижении свободы обращения генетически связано с освоением игровой деятельностью, которая в истории жизни предполагает приобретение свободы обращения с объектами окружающей среды. Изменения, происходящие в

контакте, направленном на достижение, касаются установления, поддержания и прекращения отношений с другими, что порождает боль, связанную со взаимодействием (конкурентией) с важными людьми (унижение-признание). Боль окрашивается страхом, стыдом, виной, печалью, разочарованием, завистью.

Терапевтическая поддержка заключается в обращении внимания на реальное существование шанса выхода и несомненное принятие и одобрение соответствующего действия значимым окружением и в осознании проекций прежде всего направлена на установление и всестороннюю поддержку отношений доверия, которые оказываются серьезно нарушенными, что приводит к одиночеству суицидента. Эксперименты заключаются в возвращении клиенту шаг за шагом отчужденной части его чувств, мыслей, желаний и ценностей. Они могут быть основаны на диалоге.

Наши исследования показывают значимость знаний возрастной и педагогической психологии в предупреждении и преодолении душевной боли. Если психотерапевт имеет дело со следствием реализованных причин, до возрастной психолог раскрывает причины душевной боли в пространстве жизненного пути, нередко предупреждает душевную боль, снимая ее причины в периоды раннего развития человека, вникая даже в систему взаимоотношений двух людей, их социодуховную потребность и нужду, приведшую к физическому возникновению человеческого индивида (С.Д.Максименко).

Над проблемами душевной боли, таким образом, следует задумываться не только на этапе возникновения так называемого травматизма, а предотвращать их на этапе культуры взаимоотношений и общения брачующихся и семейных пар, поставив акцент на культуре проявления чувства любви между двоими и к признанному самоутвердиться в жизни – третьему.

Психолог, владея возрастными факторами развития человека, проводит феноменологическое сравнение в эксперименте “боли сейчас” “боли тогда” в прошлом, проясняет жизненные обстоятельства, вызвавшие душевную боль (горе, насилые, развод и т.п.), проясняет аффективные составляющие психической боли (эмоций отчаяния, ревности, страха, беспомощности, безнадежности и др.), определяет смысл психической боли и способствует поиску ресурсов в многообразных жизненных контекстах (возраст, социальное положение, профессия, образование, семейный статус, прошлый опыт преодоления кризисных ситуаций и т.д.). Тогда опыт переживания сочетается с опытом смысла и опытом рефлексии и приводит к конструированию собственного жизненного пути, формированию внутренней картины мира.

В практике нашей работы взрослым респондентам (от 21 до 25 лет), обратившимся за помощью с жалобами на выраженную душевную боль), нам удалось преобразовать субъективный взгляд на жизненную ситуацию респондентов с выраженными проявлениями душевной боли по следующим факторам, представленным в указанном рейтинге значимости: I фактор (33%) – Внутренняя опора, "Самопринятие"; II фактор – (11,4%) экстернальность; III фактор (10,7%) – мотивы социальной значимости избранной деятельности; IV фактор (8,6%) – конструирующая активность мышления, 5,8% – самооценка.

Выводы. Анализ современной научной литературы свидетельствует о том, что проблема состояния душевной боли изучена недостаточно. Среди множества возникающих в период экономического кризиса факторов, угрожающих здоровью нации, на наш взгляд, выделяется сложное и малоизученное состояние душевной боли (психалгии), составной частью которого является состояние алекситимии. Отсутствует единое понимание термина "алекситимия" и строгое описание критериев, определяющих это явление.

Состояние алекситимии связано с фактором справедливости и имеет ряд особенностей, которые заключаются в преобладании следующих составляющих: затруднение в определении и описании (вербализации) собственных эмоций и эмоций других людей; фокусирование преимущественно на внешних событиях в ущерб внутренним переживаниям; затруднение в различении эмоций и телесных ощущений; снижение способности к символизации, в частности к фантазии; склонность к конкретному, утилитарному, логическому мышлению при дефиците эмоциональных реакций; тенденции к использованию действий в конфликтных и стрессовых ситуациях.

Учитывая природу эмоций, выявленные особенности, следует учитывать психофизиологические особенности, оказывающие влияние не только на психическое, но и на соматическое здоровье личности. Полученные нами результаты анализа современных междисциплинарных подходов к изучению феномена душевной боли и ее структуры требуют, в свою очередь, разработки адекватных методов психологической коррекции и психотерапии.

Список использованных источников

1. Коробіцина М.Б. Можливості реабілітаційної психології в згладжуванні психопатологічних наслідків надзвичайних ситуацій / М.Б.Коробіцина. – Одеса: Вісник Одеського національного університету. – Психологія, 2003. – 33 с.

2. Коробіцина М.Б. Психологічна діагностика психічних розладів поведінки у дорослих та відповідні та реабілітаційні заходи / М.Б. Коробіцина. – Одеса: Астиропринт, 2005. – 64 с.
3. Коробіцина М.Б. Дослідження інтенсивності емоційних реакцій особистості у стані алекситимічної психології (у представників “допоміжних” професій) / М.Б. Коробіцина. – Одеса: Вісник одеського національного університету. – Психологія. – Т.14, вип. 5, 2009. – 120 с.
4. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К.: ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
5. Моховіков О.М. Суїцидальний клієнт: погляд гештальт-терапевта / О.М. Моховіков // Суїцидологія: Минуле і сьогодні: проблема самогубства в працях філософів, соціологів, психотерапевтів і в художніх текстах. – М.: Когито-Центр, 2001. – С.453-462.
6. Моховіков О.М. Екзистенціальний біль: природа, діагностика, особливості психотерапевтичної роботи з клієнтом / О.М. Моховіков // I Всеросійська науково-практична конференція з екзистенціальної психології: Матеріали повідомлень. – М.: Зміст, 2001. – С.74-77.
7. Проворотов В.М. Алекситимия и внутренние болезни / В.М.Проворотов, Ю.Н.Чернов, О.В.Лышова, А.В.Будневский. – Журнал неврологии и психиатрии. – №6. – 2000. – С.66-70.
8. Пуховский Н.Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций / Н.Н.Пуховский. – М. Академический проект, 2000. – 378 с.
9. Шнейдман Э.С. Душа самоубийцы / Пер.с англ. – М.: Смысл, 2001. – 315 с.
10. Maslach C., Jackson S. The Measurement of Experienced Burnout // I. Occupational Behavior, – 1981. p.113
11. Hanry A. Murrey. Explorations in Personality. Ney Work, Oxford Universty Press, 1958.
12. Jensen R., Olesen J. Initiating mechanisms of experimentally induced tension-type headache // Cephalalgia. 1996. – Vol.16. – №3. – P. 175-182.

The paper discusses the issues of overcoming emotional pain (psihalgy) during the economic crisis, as well as the definition of the phenomenon pain of soul and defining part – of alexith.

Keywords: heartache, psihalgy, alexithymy, psychophysiology of emotions, the economic crisis.

Кореляційний аналіз ідентичності та національної толерантності у крос-культурній перспективі

У статті висвітлено сучасні психологічні підходи до розуміння сутності і структурної організації соціальної ідентичності та проаналізовано співвідношення цієї категорії із поняттям особистої ідентичності. Представлено концептуальні інтерпретації змісту етнічної ідентичності, а також аналіз кореляційних зв'язків між феноменами етнічної ідентичності та національної толерантності у крос-культурній психології.

Ключові слова: ідентичність, соціальна ідентичність, етнічна ідентичність, мультиідентичність, національна толерантність, внутрішня група, зовнішня група, групове членство, акультурація.

В статье отражены современные психологические подходы к пониманию сущности и структурной организации социальной идентичности и проанализировано соотношение этой категории с понятием личной идентичности личности. Представлены концептуальные интерпретации содержания этнической идентичности, а также анализ корреляционных связей между феноменами этнической идентичности и национальной толерантности в кросс-культурной психологии.

Ключевые слова: идентичность, социальная идентичность, этническая идентичность, мультиидентичность, национальная толерантность, внутренняя группа, внешняя группа, групповое членство, акультурация.

Постановка проблеми. Психологічний аналіз міжнаціональних та крос-культурних взаємин представників різноманітних національностей в умовах мультикультуралізму є одним із ключових пріоритетів психологічної науки. Важливим напрямком сучасної психології є не лише емпіричне вивчення запропонованої проблематики, а, передусім, теоретико-методологічне осмислення питань національної толерантності та ідентичності в контексті наукової парадигми сьогодення. Реалізація такого завдання є можливою шляхом систематизації та синтезу сучасних теоретичних положень, концептуальних підходів, акумуляції соціально-психологічного знання у площині зазначених проблем, що дасть змогу створити фундамент подальшої розробки практичного інструментарію та рекомендацій щодо налагодження міжетнічних

відносин, розвитку позитивної етнічної ідентичності, формування толерантної особистості тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні основи дослідження міжетнічних взаємин розкрито у площині психології (Т. Адорно, Е. Еріксон, Г. Крайг, М. С. Міріманова, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе та ін.), соціальної психології (Г. Лебон, В. Ф. Петренко, Л. Г. Почебут, М. Уолцер та ін.) тощо. Психологічний аспект толерантності досліджено у працях Дж. Беррі, Є. В. Бондаревської, О. Лункової, Н. М. Лебедевої, М. Плізента, О. Петрицького, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатової, Т. Г. Стефаненко, Г. Теджфела, Дж. Тернера тощо. Дослідженням кореляційних зв'язків ідентичності та толерантності займалися Г. Л. Бардієр, Дж. Беррі, М. В. Верещагіна, М. Веркуйтен, М. А. Козлова, І. Кауненко, І. С. Кон, Н. М. Лебедева, М. Плізент, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, О. М. Татарко, Г. Теджфел, Д. Тейлор, Дж. Тернер, Дж. Фіні та ін.

Водночас, незважаючи на значну кількість психологічних та соціально-психологічних праць, систематизація теоретичних підходів щодо дослідження запропонованої проблематики не отримала достатнього висвітлення в рамках сучасної наукової парадигми. Аналіз взаємозв'язку національної толерантності з феноменом ідентичності дасть змогу виявити нові аспекти теоретичного вивчення та подальшого емпіричного вирішення питань налагодження гармонійних міжнаціональних відносин та формування толерантного ставлення до представників різних етнічних груп.

Метою статті є спроба вивчення взаємозв'язку категорії ідентичності з національною толерантністю в крос-культурній перспективі.

Виклад основного матеріалу. Соціальна група визначається як група, що складається з двох та більше людей, які характеризуються однакою соціальною ідентичністю. Члени такої групи ідентифікують та оцінюють себе однаково, а також мають однакові уявлення стосовно того, якими атрибутами вони володіють, як ставляться до членів своєї та інших груп в межах певного соціального середовища. Соціальна ідентичність є результатом категоризації об'єктивної реальності на внутрішні та зовнішні групи та співвіднесення себе з певною внутрішньою групою. Основою групового членства є колективна само-інтерпретація "ми", що протиставляється соціальному утворенню "вони". Водночас, самоідентичність функціонує як само-інтерпретація в контексті унікальних особистих атрибутів ("Я"), що не притаманні іншим членам суспільства, чи в контексті взаємин "Я/Інший".

Хоча концепція розмежування соціальної ідентичності та самоїдентичності є традиційним в соціальній психології, проте існують й інші точки зору щодо запропонованої проблематики. Зокрема, закордонні дослідники [16] розрізняють колективне “Я”, що віддзеркалює соціальні ідентичності, та індивідуальне “Я”, що віддзеркалює радше особисті атрибуції, а не особисті ідентичності. Канадський дослідник Дж. Камерон [13] зазначає, що соціальна ідентичність не є унітарним конструктом, вона складається з трьох основних аспектів, що співвідносяться між собою, але не є ізоморфними, а саме: центральність (когнітивне сприйняття власної ідентичності), внутрішньогруповий вплив та внутрішньогрупові зв'язки [17].

Існує також точка зору, що дихотомія соціальної та особистої ідентичностей є надто категоричною. Інша група закордонних дослідників [10] виокремлює три складові утворення “Я”: індивідуальне “Я” (визначається особистими рисами, що відрізняють “Я” від “Іншого”), реляційне “Я” (визначається відносинами “Я” та “Іншого”) та колективне “Я” (визначається груповим членством, що відрізняє “ми” від “вони”). М. Бруер [11] пропонує класифікацію чотирьох типів соціальної ідентичності: 1) *особисто-центровані соціальні ідентичності* – акцент ставиться на тому, як групові характеристики інтернаціоналізуються індивідуальними членами групи як частина їхнього “Я”; 2) *реляційні соціальні ідентичності* визначають “Я” у контексті відносин з членами групи; 3) *групо-центровані соціальні ідентичності* ототожнюються з традиційними інтерпретаціями поняття соціальної ідентичності; 4) *колективні ідентичності* пов'язані не лише зі спільними самовизначальними атрибуціями, що притаманні усім членам групи, а, перш за все, з процесами активної соціальної інклюзії, спрямованої на побудову іміджу групи в контексті її сприйняття іншими.

Д. Капозза та Р. Браун пропонують чотиривимірну модель інтерпретації індивідуальної ідентичності [14]. Кожен із визначених вимірів ідентичності мотивує певні поведінкові стратегії, що проявляються у фаворитизмі внутрішньої групи, зневажанні зовнішньої групи чи в обох випадках. Першим виміром зазначеної моделі є *особистісні характеристики*, які розуміються виключно як індивідуальні характеристики особистості, що не пов'язані з груповим членством (особистісні риси, фізичні характеристики, вміння, навички, особистий досвід, особистісні прагнення тощо). На думку вчених, одні особистісні характеристики впливають на внутрішньогрупову ідентифікацію, в той час як інші – на

внутрішньогрупову поведінку без посередництва впливу внутрішньогрупової ідентифікації.

Другим виміром представленої моделі є *внутрішньогрупова ідентичність*, що включає роль індивіда в межах певної групи та взаємовідносини з цією групою. Внутрішньогрупова ідентичність може стати виразною в результаті категоризації світу на певні групи або може керувати категоризаціями соціальної дійсності. Внутрішньогрупова ідентичність, так як і особистісні характеристики, може впливати на внутрішньогрупову ідентифікацію та внутрішньогрупову поведінку.

Третім виміром є *групове членство*, що включає в себе категоризацію світу на групи та визначення особистого членства. Детермінація внутрішньої групи передбачає також і той факт, що індивіди звертатимуть увагу на зовнішні групи, оскільки створення внутрішньої групи включає визначення меж між власною та іншими групами. Особистість в такому разі більше переймається зовнішньою групою, ніж коли мова йде про її власну позицію в межах внутрішньої групи (внутрішньогрупова ідентичність). Визначення внутрішньої групи загалом призводить до ідентифікації з цією групою. Тому, прийняття рішення щодо групового членства враховує не лише внутрішню, а й зовнішню групи, а вектором поведінкових стратегій в такому разі є підвищення статусу власної групи.

Останнім виміром моделі є *особистісна ідентичність*. Рухливою силою внутрішньогрупової дискримінації є бажання індивіда мати позитивний образ власного “Я”. Особистість, порівнюючи себе з іншими, звертається до власної групи, шукаючи собі подібних індивідів. Іншими словами, наше бажання порівняти власне “Я” з “Іншим” спрямовує нашу увагу до внутрішньої групи, членам якої притаманні схожі характеристики та атрибуції.

У закордонній соціально-психологічній теорії також використовується термін “мультиідентичність” [15; 21; 25]. Аналіз певної соціальної ідентичності індивіда як часткової ідентичності дає змогу уникнути абсолютизації та зведення ідентичностей до одного спільного займенника загальної домінуючої соціальної ідентичності. Множинні соціальні ідентичності зазвичай не існують ізольовано одна від одної, а є взаємозалежними. Подібне поєднання, наприклад, можна спостерігати в контексті аналізу феномену расизму, який, зазвичай, взаємокорелює з націоналізмом та сексизмом [15]. Водночас, очевидним є той факт, що в певних умовах одна із множинних соціальних ідентичностей функціонує як домінуюча та центральна, що керує інтерпретаціями та судженнями

щодо поведінки “інших”, а також у процесі переживання інших аспектів розуміння власної особистісної сутності [25].

Важливою видається, на нашу думку, спроба проаналізувати особливості категорії соціальної ідентичності в межах мультикультурного середовища, що, безумовно, передбачає існування мультиідентичностей. Цікавою в цьому контексті є концепція комплексної соціальної ідентичності, що функціонує як засіб відображення суб’єктивної структури множинних групових ідентичностей [22]. В основі запропонованої концепції лежить ідея, що важливим є не те, зі скількома соціальними групами індивід ідентифікує себе, а як ці різні ідентичності суб’єктивно поєднуються у визначенні загальної інклюзії внутрішньогрупового членства певного індивіда. Вчені [22] розрізняють чотири моделі, що охоплюють способи, якими два і більше паралельних групових членства можуть бути суб’єктивно поєднаними задля визначення внутрішньої групи індивіда, утвореної в результаті. Перший спосіб – *перехрещення множинного групового членства* – полягає у тому, що індивід може досягнути одночасного визнання більш як однієї соціальної ідентичності і, водночас, зберегти репрезентацію лише однієї внутрішньої групи.

Другий спосіб – *домінація групового членства* – передбачає те, що індивід обирає одну первинну групову ідентифікацію, якій підпорядковуються усі інші потенційні групові ідентичності. В цій моделі, внутрішня група інтерпретується як категорія спільного членства первинної внутрішньої групи; альтернативні соціальні ідентичності занурені в первинну групову ідентифікацію (як джерела внутрішньогрупової варіації), але не поширюються на зовнішні групи.

Третя модель – *розділення групового членства* – обумовлює ізоляцію групових ідентичностей. У такому випадку соціальні ідентичності є контекстуально чи ситуаційно визначеними, тобто різні соціальні ідентичності можуть ставати первинними по відношенню до інших групових ідентичностей залежно від соціальної ситуації чи контексту. Множинність соціальних ідентичностей в такому разі є цілісною, і індивід не може активувати їх одночасно, тобто визнає лише якусь одну внутрішню групу в певний момент.

Остання модель – *злиття групового членства* – ґрунтується на тому, що перехресні групові членства одночасно визнаються та використовуються. В такій формі внутрішньогрупова ідентифікація поширюється на інших, які розділяють будь-яке членство соціальної категорії – внутрішня група є сумою поєднаних групових ідентифікацій. Описана модель полягає у тому, що індивід

усвідомлює, що кожне його групове членство поєднує різну сукупність людей як внутрішньогрупових членів і поєднана репрезентація є сумою усіх цих групових ідентичностей.

Важливим є розуміння того факту, що індивід може бути членом різноманітних груп, проте не завжди подібне членство інтерпретується як його соціальна ідентичність. З точки зору Р. Уентхолта [26], трансформація групового членства у соціальну ідентичність зумовлена поєднанням таких компонентів: соціальна класифікація (соціоструктурний компонент), певні поведінкові та нормативні наслідки та очікування (культурний компонент), судження онтологічної природи (онтологічний компонент). Саме комбінація зазначених компонентів і дає підстави говорити про існування певної соціальної ідентичності як особистісної категорії.

Аналіз теорії соціальної ідентичності дає підстави стверджувати, що між груповою ідентифікацією та “Я” концепцією є взаємозалежність. Індивіди прагнуть досягнути позитивної соціальної ідентичності, і, тим самим, підвищують власну самооцінку. Позитивна ідентичність, в свою чергу, є результатом позитивного порівняння представників власної групи та інших зовнішніх груп. У випадку “незадовільного” порівняння індивіди приймають рішення про вихід з такої групи, або про підвищення позитивної відмінності. Іммігранти в новому етнокультурному середовищі зазвичай сприймаються негативно чи принизливо представниками домінантної більшості, що змушує їх обирати різні поведінкові стратегії в рамках формування своєї групової ідентичності [12].

Складовою частиною соціальної ідентичності особистості є етнічна ідентичність – категорія, вивчення та аналіз якої дозволяє прослідкувати кореляцію між ідентичністю та національною толерантністю. В рамках запропонованої статті не вважаємо за потрібне зупинятися на усіх різноманітних підходах та концепціях в етнопсихології щодо інтерпретації змістової сутності феномена етнічної ідентичності. Зауважимо лише, що в сучасній психологічній парадигмі етнічна ідентичність трактується як усвідомлення індивідом своєї приналежності до певної етнічної спільноти (В. С. Агеев, О. Г. Асмолов, О. О. Леонтьев, Н. М. Лебедева, Л. І. Науменко, В. М. Павленко, Н. Г. Панкова, Ю. В. Платонов, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатова, Г. В. Старовойтова, О. І. Шлягіна).

Російська дослідниця Т. Г. Стефаненко пропонує дещо вужче розуміння цієї етнопсихологічної категорії, зазначаючи, що “етнічна ідентичність – це, передусім, результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу, певний ступінь ототожнення себе з ним та відокремлення від інших етносів” [6].

На думку М. В. Верещагіної, етнічна ідентичність функціонує як компонент множинної ідентичності, яка є динамічним, диспозиційним утворенням соціальної ідентичності індивіда в результаті усвідомлення своєї приналежності до певної етнічної спільноти, в структурі етнічної самосвідомості. Етнічна ідентичність виконує функцію соціальної регуляції міжетнічної взаємодії, вона пов'язана з ментальністю, що проявляється в соціально-психологічних установках та стереотипах, картині світу та сприйнятті себе в цьому світі, різноманітних автоматизмах свідомості тощо, результатом чого є уніфікація способів світосприйняття та світовідчуття, які проявляються в ідентичних поведінкових паттернах представників певної етнічної групи [1].

Питання формування етнічної ідентичності стає особливо актуальним в умовах існування поліетнічних суспільств, які складаються з доміантної етнічної групи та груп етнічних меншин. Усвідомлення та прийняття власної етнічної ідентичності є нескладним завданням для індивіда, народженого та вихованого в суспільстві, де етнічність сімейного середовища (етнічність батьків) є доміантною. Представники етнічних меншин, що народжуються та виховуються у тому ж суспільстві, стикаються з дилемою – усвідомлення своєї ідентичності з етнічною групою чи доміантною більшістю, що пов'язано із статусом меншості та часто расовою чи культурною відмінностями [18].

У контексті кросс-культурної психології поняття етнічної ідентичності розглядається в межах вивчення проблематики акультурації та інкультурації. Феномени акультурації та етнічної ідентичності часто використовуються у взаємозалежній площині, проте ми схилиємося до думки, що акультурацію варто інтерпретувати як значно ширшу етнопсихологічну категорію, яка, окрім трансформацій етнічної ідентичності, передбачає аналіз цілої низки факторів.

У працях закордонних дослідників [8] інкультурація інтерпретується як процес етнічної соціалізації, за допомогою якого індивід в процесі особистісного розвитку оволодіває низкою культурних та психологічних характеристик, що є необхідними задля його повноцінного функціонування як члена певної групи. Акультурація – це процес культурних та психологічних змін у результаті міжкультурного контакту [8]. Культурні зміни включають трансформації у групових звичаях, економічному та політичному житті тощо. Психологічні зміни охоплюють трансформації в індивідуальних атитюдах щодо акультураційних процесів та культурних ідентичностей особистості [20].

У такому фокусі дослідження існує дві моделі вивчення етнічної ідентичності – лінійна (біполярна) та двовимірною моделі. У першій моделі етнічна ідентичність розглядається у контексті континууму від тісних етнічних зв'язків, на одному полюсі, до тісних зв'язків з домінуючою культурою, на іншому [23; 24]. Основним постулатом двовимірної моделі є твердження, що варто аналізувати з етнічною культурою та новою культурою і що ці взаємовідносини повинні бути незалежними [21].

Більшість членів етнічних меншин не лише розвивають власну етнічність, але також асимілюють з етнічністю представників домінуючої більшості. Усвідомлення того, що певні етнопсихологічні характеристики є схожими з етнічною більшістю, призводить до перехресних (суміжних) форм соціальної ідентичності [19]. Представники етнічних меншин розвивають мультиідентичності, що відображають їхню власну етнічну та домінуючу культури. Якщо у особистості розвинене відчуття приналежності до певної етнічної групи, то така особистість чітко усвідомлює свою етнічну ідентичність. Іноді трапляється і так, що особистість називає свою етнічну приналежність, проте у неї відсутнє відчуття приналежності до цієї етнічної групи [20]. Атиюдії групового членства впливають на те, як певна особистість формує власну етнічну ідентичність. Загальноприйнятим є той факт, що позитивні атиюдії до представників своєї етнічної групи є ознакою прийняття етнічної ідентичності, а негативні атиюдії, в свою чергу, призводять до заперечення етнічної ідентичності.

Модель акультурації, запропонована канадським дослідником Дж. Беррі, може слугувати підґрунтя розуміння трансформацій етнічної ідентичності [20]. Етнічна ідентичність представника певної етнічної групи та національна ідентичність члена національної спільноти можуть трактуватися як два виміри загального феномену групової ідентичності, що змінюються незалежно: кожна із ідентичностей може бути сильно вираженою та розвинутою або, навпаки, слабкою і несформованою [9]. Особистість, яка характеризується сильно вираженою етнічною ідентичністю, і, водночас, ідентифікує себе з новою національною спільнотою має *інтегровану (бікультурну) ідентичність*. Особистість, яка має сформовану етнічну ідентичність, проте не ідентифікує себе з представниками нового культурного середовища, характеризується *сепаративною ідентичністю*. Водночас, особистість, що відмовляється від усвідомлення себе представником своєї етнічної групи, а повністю ідентифікує себе з членами домінуючої більшості, має *асимілятивну ідентичність*. І *маргінальна ідентичність* полягає у відсутності сформованої етнічної та національної ідентичностей [21].

Щодо кореляційного зв'язку між феноменами етнічної та національної ідентичності в закордонній психологічній літературі існує дві точки зору, що представляють двовимірну та одновимірну модель взаємозв'язку цих двох категорій [25]. В рамках двовимірної моделі етнічна та національна ідентичності у представників національних меншин є незалежними, тобто можуть бути сильно чи слабко вираженими, а особистості можуть бути описані в контексті чотирьох видів ідентичностей, представлених вище. Щодо одновимірної моделі, варто зазначити, що кореляційний зв'язок зазначених категорій є негативним, тобто це означає, що коли одна ідентичність є сформованою і сильно вираженою, то інша – навпаки, несформована і невиражена. В такому разі ідентичності іммігрантів є сепаративними чи асимільованими [25].

Сформована етнічна ідентичність слугує підґрунтям успішної адаптації представників етнічних меншин в новому етнокультурному середовищі, що стимулюватиме розвиток позитивної національної ідентичності як категорії приналежності до загальної національної спільноти. Дослідники Дж. Беррі та М. Плзент довели, що позитивна етнічна ідентичність може закласти фундамент поваги до позитивного сприйняття представників інших етнічних груп, вираження готовності обмінюватися ідеями, установками задля спільної діяльності в суспільному житті нації [7]. Російська дослідниця Н. М. Лебедева, спираючись на дослідження Дж. Беррі та М. Плзента, дійшла висновку, що позитивна етнічна ідентичність пов'язана з етнічною толерантністю і виступає основою її формування та становлення. В соціальній психології встановлена закономірність, що лише самодостатня особистість з нормальним позитивним проявом самоідентичності здатна на толерантне ставлення до інших [4].

Зв'язок між ідентифікацією особистості з власною етнічною групою та ідентифікаціями з іншою зовнішньою групою (етнічною більшістю) є обернено-пропорційним. Іншими словами, концептуалізація позитивної етнічної самооцінки і орієнтація на домінуючу етнічну групу є взаємно виключними явищами. Тобто це означає, що чим сильнішим є зв'язок особистості зі своєю етнічною групою (чим вищий рівень етнічної ідентичності), тим більше вона дистанціює від "інших".

Міжетнічна напруга виникає в результаті взаємодії трансформації особистісної та групової етнічної ідентичностей в контексті розвитку гіперідентичності, зросту масової фрустрації етнічних потреб, зміни (підвищення чи зниження) етносоціального статусу групи, актуалізації психологічного захисту етнічної групи та

активації етнічно інтолерантних особистостей. І навпаки, зворотний процес стримання міжетнічної напруги зумовлений збереженням та зміцненням позитивної етнічної ідентичності, домінуванням толерантності в міжетнічних відносинах, розширенням кола семантичного міжкультурного простору, зміцненням відчуття міжкультурної близькості та задоволенням етнічних потреб [2].

Етнічна ідентичність функціонує як системоутворююча основа цілісності групи та самовизначення особистості в ситуації соціальної нестабільності. Позитивна етнічна ідентичність виступає механізмом формування конструктивного рівня внутрішньогрупової та зовнішньогрупової напруги, що є необхідним для збереження цілісності та інтегрованості власної етнічної групи та одночасного розвитку позитивних відносин з представниками інших етнічних груп [5].

Поєднання позитивної та чіткої етнічної ідентичності є поштовхом до появи міжетнічної толерантності в міжкультурному середовищі. Водночас, поєднання негативності етнічної ідентичності з її чіткістю призводить до проявів етнічної інтолерантності. Невизначеність етнічної ідентичності у сукупності з позитивністю передбачає наявність як етнічної толерантності, так і інтолерантності [3].

Аналізуючи феномен міжетнічної толерантності у площині вивчення етнічної ідентичності представників різних етнічних груп, що є членами загальної національної спільноти, важливо, на нашу думку, звертати увагу не лише на розвиток етнічної ідентичності меншин, але й етнічної більшості, що є не менш важливим. Загальний рівень сформованості міжетнічної толерантності в певному суспільстві визначається на основі її сформованості в усіх його представників, а у членів національної більшості, зокрема.

У контексті нашого дослідження ми не вбачаємо принципової різниці у розмежуванні понять “етнічна толерантність”, “між-етнічна толерантність”, “національна толерантність” та “між-національна толерантність”, оскільки вважаємо ці етнопсихологічні феномени категоріями одного змісту, відмінними є лише групи, в площині яких вони розглядаються. Формування позитивних психологічних атиюдів, почуттів, певних світоглядних поведінкових орієнтацій, що ґрунтуються не лише на терпимому ставленні до “іншого”, а, передусім, на прийнятті цього “іншого” та визнанні його психологічної відмінності та своєрідності, є складним процесом становлення толерантної особистості як представника мультикультурної глобальної спільноти. Першою

ланкою цього процесу є розвиток етнічної толерантності до представників різних етнічних груп в межах одного суспільства, що є фундаментом становлення міжетнічної толерантності у членів цієї національної спільноти загалом. І лише в такому разі мова може йти про сформованість національної толерантності представників певної національності до інших національностей. Отже, формування національної толерантності, на нашу думку, є поетапним процесом, своєрідною прогресією, що рухається від етнічної толерантності до міжнаціональної, розвиток кожного наступного елемента є неможливим без формування попереднього.

Висновки. Розгляд концептуальних підходів щодо інтерпретації психологічної категорії ідентичності та її видів (особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, етнічна ідентичність, національна ідентичність) дав змогу дійти висновку, що зазначені соціально-психологічні феномени досліджуються у контексті вивчення мотивації поведінкових стратегій, поведінкових орієнтацій та групового членства; розгляду їх особливостей в межах мультикультурного середовища (множинні групові ідентичності, мультиідентичності), в межах вивчення проблематики акультурації та інкультурації тощо. Аналіз взаємозв'язку категорії ідентичності з феноменом толерантності дав можливість констатувати, що розвиток позитивної етнічної ідентичності представників різноманітних етнічних груп є механізмом складного поетапного процесу формування національної толерантності.

Перспективами подальших наукових розвідок є врахування соціально-психологічних умов формування національної толерантності з метою розробки принципів конструювання теоретичної моделі дослідження національної толерантності представників різних соціальних груп.

Список використаних джерел

1. Верещагина М. В. Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 "Социальная психология" / М. В. Верещагина. – Санкт-Петербург, 2010. – 23 с.
2. Кауненко И. Проблемы этнической идентичности, или Свой путь / Ирина Кауненко // Перекрёстки. Журнал исследований восточноевропейского пограничья. – №3–4. – 2007. – С. 123–151.
3. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла /

- Н. М. Лебедева // Психологический журнал. – № 3. – 1999. – С. 48–58.
4. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности / Л. Г. Почебут. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургск. ун-та, 2005. – 281 с.
 5. Солдатова Г. У. Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация / Г. У. Солдатова // Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов. – М., 1996. – С. 296–341.
 6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Татьяна Григорьевна Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, “Академический проект”, 1999. – 320 с.
 7. Berry, J. W. Ethnic tolerance in plural societies / J. W. Berry, M. Pleasants. – Paper given at the International Conference on Authoritarianism and Dogmatism. – N.Y., 1984.
 8. Berry, J. W. Cross-cultural psychology / John W. Berry, Ype H. Poortinga, Marshall H. Segall, Pierre R. Dasen. – Cambridge University Press, 2002. – 588 p.
 9. Bourhis, R. Y. Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach / R. Y. Bourhis, L. C. Moise, S. Perreault, & S. Senecal // International Journal of Psychology, 32. – 1997. – pp. 369–386.
 10. Brewer, M. B. Who is this “we”? Levels of collective identity and self representations / M. B. Brewer and W. Gardner // Journal of Personality and Social Psychology, 71. – 1996. – pp. 83–93.
 11. Brewer, M. The many faces of social identity : Implications for political psychology / M. B. Brewer // Political Psychology, 22. – 2001. – pp. 115–25.
 12. Brown, R. Social identity theory : Past achievements, current problems and future challenges / R. Brown // European Journal of Social Psychology, 30. – 2000. – pp. 745–778.
 13. Cameron, J. E. A three-factor model of social identity / J. E. Cameron // Self and Identity, 3. – 2004. – pp. 239–262.
 14. Capozza, D. Social identity processes : trends in theory and research / Dora Capozza, Rupert Brown. – 2000. – 227 p.
 15. Crisp, R. J. Multiple social categorization / Richard J. Crisp, Miles Hewstone. – Psychology Press, 2006. – 344 p.
 16. Deaux, K. Parameters of social identity / K. Deaux, A. Reid, K. Mizrahi, and K. A. Ethier // Journal of Personality and Social Psychology, 68. – 1995. – pp. 280–291.

17. Ellemers, N. Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity / N. Ellemers, P. Kortekaas, and J.W. Ouwerkerk // *European Journal of Social Psychology*, 29. – 1999. – pp. 371–389.
18. Gong, L. Ethnic identity and identification with the majority group : Relations with national identity and self-esteem / Li Gong // *International Journal of Intercultural Relations*, 31. – 2007. – pp. 503–523.
19. Judd, C. M. Stereotypes and ethnocentrism : Diverging interethnic perceptions of African American and White American youth / C. M. Judd et al. // *Journal of Personality and Social Psychology*, 69. – 1995. – pp. 460–481.
20. Phinney, J. S. Ethnic identity in adolescents and adults / J. S. Phinney // *Psychological Bulletin*, 108 (3). – 1990. – pp. 499–514.
21. Phinney, J. S. Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents / J. S. Phinney, M. DeVich-Navarro // *Journal of Research on Adolescence*, 7. – 1997. – pp. 3–32.
22. Roccas, S. Social identity complexity / S. Roccas, M. B. Brewer // *Personality and Social Psychology Review*, 6. – 2002. – pp. 88–106.
23. Simic, A. Ethnicity as a career for the elderly : the Serbian-American case / A. Simic // *Journal of Applied Gerontology*, 6. – 1987. – pp. 113–126.
24. Ullah, P. Second generation Irish youth : Identity and ethnicity / P. Ullah // *New Community*, 12. – 1985. – pp. 310–320.
25. Verkuyten, M. The social psychology of ethnic identity / Maykel Verkuyten. – Psychology Press, 2005. – 294 p.
26. Wentholt, R. Meanings of the term identity : That, who, what and how you are / R. Wentholt & M. Verkuyten. – Utrecht, the Netherlands : Ercomer, 1999.

The article deals with modern psychological approaches to understanding the essence and structural organisation of social identity and highlights the interrelationship of this category and the concept of personal identity. Interpretations concerning the content of ethnic identity as well as correlation analysis between ethnic identity and national tolerance phenomena have been presented in a cross-cultural psychological context.

Keywords: identity, social identity, ethnic identity, multi-identity, national tolerance, ingroup, outgroup, group membership, acculturation.

Отримано: 2.02.2012 р.

Роль професійної ідентичності та ідентифікації у професійному становленні майбутніх педагогів

Стаття присвячена проблем професійного становлення майбутніх педагогів у ході навчання. У статті проведений аналіз підходів до вивчення феномену професійної ідентичності та ідентифікації як фактора успішності розвитку фахівців педагогічного профілю. Описані функції, структурні компоненти, етапи розвитку, а також основні чинники, що впливають на становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. Проведене дослідження дало змогу окреслити перспективи подальших розвідок – вивчення психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності педагогів.

Ключові слова: професійна ідентичність, ідентифікація, майбутні педагоги.

Статья посвящена проблем профессионального становления будущих педагогов в ходе обучения. В статье проведен анализ подходов к изучению феномена профессиональной идентичности и идентификации как фактора успешности развития специалистов педагогического профиля. Описаны функции, структурные компоненты, этапы развития, а также основные факторы, влияющие на становление профессиональной идентичности будущих педагогов. Проведенное исследование дало возможность наметить перспективы дальнейших научных разработок – изучение психологических особенностей развития профессиональной идентичности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, идентификация, будущие педагоги.

Постановка проблеми. Проблема професійної підготовки студентства постає в контексті змін засад навчально-виховного процесу, що є наслідком реформування системи вищої освіти. Все більшої актуальності набуває питання удосконалення практики підготовки кваліфікованих фахівців, у тому числі – майбутніх педагогів. У свою чергу, професійна підготовка, будучи особливим видом діяльності та поєднуючи теоретико-дослідницький та практичний аспекти, повинна орієнтуватись на створення умов для самопізнання, саморозвитку і поетапного професійного становлення особистості.

На сучасному етапі розвитку української держави різні суспільні сфери вказують на цінність професіоналізму, який дуже

часто розглядається в контексті гармонійного поєднання професійно-важливих якостей та самореалізації особистості через професію, що є неможливим без успішного протікання процесів професійної ідентичності та ідентифікації. Актуалізація цих процесів повинна здійснюватися ще в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю в контексті сприяння ефективному засвоєнню необхідних професійних стереотипів, знань, умінь та навичок, а також створення підґрунтя для подальшого професійного становлення особистості педагога та входження в професійну спільноту.

Становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів у процесі їх фахової підготовки є важливим завданням ВНЗ, оскільки майбутня професійна самореалізація досягається за умов розвинених професійних компонентів в професійній ідентичності спеціаліста.

Саме тому основною *метою* статті є аналіз підходів до вивчення професійної ідентичності та ідентифікації з подальшим висвітленням їх значення у фаховому становленні педагогів і в їх майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальність даної теми підтверджується значним зростанням у вітчизняній та зарубіжній психології теоретичних і прикладних досліджень з проблеми професійної ідентичності та ідентифікації. Концептуальний аналіз даної проблеми на прикладі студентської молоді дає можливість інтерпретувати її в руслі фундаментальних теоретико-емпіричних підходів, зокрема психоаналізу (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.), теорії символічного інтеракціонізму (Е. Гофман, Ч. Кулі, Дж. Мід та ін.), теорії ідентифікації (С. Арчер, Е. Еріксон, Г. Теджфел, Дж. Тернер, М. Яромовіці та ін.). Різнібічне дослідження професійної ідентичності здійснено у працях вітчизняних дослідників: М. Абдулаєвої, Н. Антонової, Ж. Вірної, Н. Воляннюк, І. Дружиніної, О. Єрмолаєвої, В. Зливкова, Н. Іванової, О. Кір'янової, Г. Ложкіна, В. Павленка, Ю. Поваренкова, Т. Румянцевої, Т. Стефаненко, Л. Шнейдер, І. Яковенко та ін.

Загалом, інтерес до проблеми професійної ідентичності пов'язаний із сучасними змінами в різних сферах життя суспільства. У нових соціально-економічних умовах сучасний професіонал повинен володіти максимально вираженими професійними якостями, чітко ідентифікувати себе з власною професією та бути орієнтованим на постійний розвиток у соціальному середовищі. Розвиток припускає постійну спрямованість на професійне та особистісне зростання, відкритість до нових технологій та

інформації. На думку Л. Шнейдер [19], професійна ідентичність виступає складним інтеграційним феноменом, який об'єднує у суспільстві людини про своє місце в професійній групі і, відповідно, в професійній групі і, відповідно, в суспільстві, ставлення до своєї професійної приналежності. Також дане поняття постає у вигляді складного взаємозв'язку особистісних характеристик та властивостей, які здатні забезпечити орієнтацію в світі професій, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору та реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності.

Аналізуючи феномен професійної ідентичності, Ю. Поваренков [15] у межах концепції професійного розвитку розглядає його як:

– провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху;

– емоційний стан особистості на різних етапах професійного шляху; він виникає на основі ставлення до професійної діяльності і професіоналізації в цілому як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала;

– підструктуру суб'єкта, професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної ідентичності.

У дослідженнях А. Лукіянчук [11] професійна ідентичність розглядається як динамічна система, що формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу та удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

М. Абдулаєва [1] професійну ідентичність визначає як багатомірне утворення, котре розрізняється за ступенем складності та будови.

У працях вітчизняних дослідників [2; 6] зустрічаються ідеї про те, що професійна ідентичність, будучи частиною особистісної ідентичності, виступає системним, динамічним та структурним явищем, яке характеризує прийняття індивідом професійних ціннісних позицій. Оцінювання професійної ідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, включаючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою та ін.

Вузьке і широке тлумачення професійної ідентичності дають Г. Ложкін та Н. Волянюк. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається ними як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. У широкому сенсі

професійна ідентичність є поняттям, у якому формовиявляються концептуальні уявлення людини про її місце у професійній групі чи спільноті; ці уявлення супроводжуються певними ціннісними і мотиваційними орієнтаціями [9, с. 123].

А. Назиров [18] трактує професійну ідентичність як рівень професійного розвитку, при якому відбувається самоотождоження особистості з обраною професією, з її соціальними та рольовими функціями, вимогами та завданнями.

Професійну ідентичність Т. Стефаненко [17] сприймає як усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, її оцінку, психологічною значущістю членства в ній, своєрідною ментальністю, відчуттям своєї професійної компетентності, самостійності та самоефективності (переживання своєї професійної цілісності та визначеності).

Професійну ідентичність Т. Міщенко [12] визначає як розуміння людиною професії, сприйняття себе у професії, вміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи проблему становлення професійної ідентичності та ідентифікації в процесі професійної підготовки педагогів, звертаємось до работ В. Абдрашитова, Н. Антонової, Н. Балицької, Т. Березіної, З. Єрмакової, Н. Жигінас, Ж. Зайнобіддінова, В. Злівкова, Н. Кузьміної, А. Лукіянчук, Т. Міщенко, З. Оруджева, М. Павлюк, Ю. Поваренкова, В. Сафіна та ін.

Центральне місце у професійному становленні учителя посідає формування його професійної ідентичності, що є результатом усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [4, с. 25].

Професійна ідентифікація є невід'ємною частиною професійної самосвідомості особистості, що передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної професійної діяльності [13]. Досягнення професійної ідентичності знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал [5].

Основним параметром професійного розвитку фахівця, на думку Ж. Вірної, виступає професійна ідентифікація – усвідомлення особистістю образу професійної діяльності та власних можливостей ефективної реалізації у ній.

У дослідженні Ж. Вірної [7] виділяються такі форми професійної ідентифікації:

– контрастно-позитивна форма – повний збіг в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така збалансованість в усвідомленні самого себе та значення професійної діяльності пояснюється розвинутим соціалізованим смыслом, коли людина виявляє вміння чітко визначати та використовувати умови і засоби професійної діяльності;

– контрастно-негативна форма – повне розходження в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така неузгодженість супроводжується неадекватним усвідомленням себе і професійної діяльності через відсутність (втрату) значення професійної діяльності і, можливо, життєвого смислу;

– перспективно-позитивна форма – повний збіг в оцінюванні реального Я та ідеального Я, професійного Я та ідеального Я, що свідчить про ідеалізоване бачення себе як професіонала. Факт розходження в оцінюванні реального Я і професійного Я пояснюється інструментальними характеристиками самооцінки особистості, позбавленими адекватного стимулювання;

– перспективно-негативна форма – збіг в оцінюванні професійного Я та ідеального Я, при неадекватному оцінюванні реального Я і професійного Я та ідеального Я і реального Я. І як результат відбувається деформація в адекватності оцінок і самоконтролю особистості у професійній діяльності та у життєвих ситуаціях;

– проміжна форма – порушення ідеального усвідомлення себе і професійного образу, що є результатом не тільки неадекватної самооцінки, але й розходження усвідомлення цілей і засобів професійної діяльності із власними можливостями людини [7, с. 185-186].

Професійну ідентичність учителя Н. Жигінас [8] визначає як інтегральну характеристику особистості. Вона може бути, з одного боку, віднесена до соціальної ідентичності, оскільки не вичерпується прийняттям відповідних професійних ролей та функцій. З іншого боку, вона не належить і до самої ідентичності, оскільки ставлення до себе як до професіонала є лише одним із показників сформованості професійної ідентичності. Інтегральності такої характеристики особистості полягає у тому, що у структурі професійної ідентичності представлені обидві форми ідентичності.

Професійна ідентичність педагога виконує такі функції, як розвиток “професійного почуття”, тобто емоційного прийняття себе людиною, яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує

приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості [8, с. 24].

Феномен професійної ідентичності вчителя основної школи, на думку М. Павлюк [14], є багатомірним і складним. А це, у свою чергу, означає, що професійна ідентичність не може мати якогось єдиного універсального критерію чи показника. У роботах М. Павлюк представлені критерії становлення професійної ідентичності вчителя основної школи та визначення рівня її сформованості на основі показників пізнавального, оціночно-ціннісного, конативного критерію.

Оціночно-ціннісний критерій визначає ставлення вчителя основної школи до себе як професіонала, рівень самооцінки професійних якостей, інтегральне відчуття за чи проти власного “Я”, самовпевненість, аутосимпатію, очікування позитивного ставлення інших, самоінтерес, самоповагу, самоприйняття, самозвинувачення, саморозуміння, ставлення до діяльності.

Пізнавальний критерій виявляє знання вираженості своїх професійно важливих якостей, авторитарність, егоїстичні тенденції, агресивність, підозрлість, підпорядковувальність, залежність, доброзичливість, альтруїстичність тощо.

Конативний критерій оцінює рівень адаптації, самоприйняття, інтегральне прийняття інших, емоційний комфорт, прагнення домінувати, інтернальність, самокерівництво, рівень адаптованості до професії, стратегії поведінки у конфлікті: суперництво, уникнення, компроміс, співробітництво, пристосування.

Розвиток професійної ідентичності вчителя, на думку Н. Жиґінас [8], може відбуватися у таких напрямках:

- розвиток потреб та інтересів;
- формування домагань особистості у плані визначення того, ким та яким людина себе бачить;
- відбувається все більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей та потреб.

На думку М. Павлюк [14], необхідною умовою розвитку професійної ідентичності вчителя є сама особистість вчителя, особистісний і професійний потенціал, а також спеціальні знання і уміння, необхідні для певного виду діяльності.

Період навчання у вищому навчальному закладі є дуже важливим етапом процесу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів, оскільки майбутній спеціаліст отримує необхідні знання, вміння та навички, знайомиться з колегами та переймає їх досвід, уточнює свої уявлення про обрану спеціальність [3; 6; 15; 16].

Так, наприклад, Н. Балицька [3] вказує на актуальність дослідження становлення професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу: “У сучасних умовах суспільний розвиток може здійснювати тільки творчо мисляча, всебічно розвинена особистість. Тому, природно, підвищуються вимоги до особистості вчителя, його психологічного образу та професійної підготовки. Зараз, як ніколи, суспільству необхідні спеціалісти, які поєднують у собі глибоку професійну підготовку, відповідальність, прагнення до оновлення та збагачення своїх знань. Тому особливу увагу необхідно приділяти професійній підготовці майбутнього вчителя, формувати його самосвідомість та професійну самоідентичність” [3, с. 241].

На думку А. Лукіянчук, особливу роль у взаємодії особистості і діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього педагога якість діяльності – професійна ідентичність, що дозволить йому увійти у професійну діяльність з оптимальними вміннями до самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Зазначена здатність майбутнього вчителя, як відмічає дослідниця, повинна формуватися ще під час навчання у вищому навчальному закладі [10, с. 371].

Формування професійної ідентичності педагога, на думку Т. Березіної [4], складний багатомірний високотехнологічний процес, структурно-динамічна модель якого може бути описана особою на індивідуальному, особистісному та суб’єкт-діяльнісному рівнях.

Модель формування професійної ідентичності вчителя у процесі його підготовки у вищому навчальному закладі, як зазначає Т. Березіна, складається з трьох факторів та поєднує суб’єктивні, чи особистісні, внутрішні, детермінанти, пов’язані з ціннісно-смысловією сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; об’єктивні, чи зовнішні, чинники, пов’язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно орієнтованій парадигмі, що виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя; об’єктивно-суб’єктивні чинники (фактори), які пов’язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Також Т. Березіна виділяє три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу:

– первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому

у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії;

– підтвердження чи заперечення первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки до впевненості у ньому;

– реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

Т. Міщенко [12] до детермінант розвитку професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу відносить: прийняття професії, а саме задоволеність різними аспектами професійної діяльності та професією у цілому, прийняття себе у професії – кількісні та якісні особливості професійної самооцінки, прийняття цінностей професійної спільноти.

К. Абульханова-Славська [2] виділяє такі типи ідентичності відповідно до особливостей самовияву особистості у професії:

– самовияв відбувається через вибір професії, максимально наближеної до характеристик особистості. У цьому випадку життєва перспектива пов'язана з повторенням ситуації, що дозволяє особистості реалізовувати свої можливості; - обирається професія, що дає можливість особистості розвивати професійну майстерність. У цьому випадку відбувається розвиток, який передбачає якісні зміни професійних позицій, у напрямку їх поліпшення. В основі професійного розвитку лежать вимоги та завдання трудової діяльності, а також розвиток самої особистості;

– самовияв у професії відбувається через удосконалення та розвиток особистісних властивостей та здібностей. Професія активізує здібності, що перебувають в потенційному стані, відкриваючи особистості перспективи її розвитку;

– самовияв людини ґрунтується на розвитку здібностей та самоконтролю, самоаналізу, плануванні творчої активності; у цьому випадку особистість здатна до руху та професійного розвитку, а також до перетворення умов праці з метою реалізації власних здібностей.

Висновки. Отже, проведене дослідження засвідчує, що в основі професійного самовизначення майбутніх педагогів постає проблема формування професійної ідентичності фахівця педагогічного профілю. Становлення професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів є тривалим, складним та кризовим процесом, який включає різноманітні змістові та структурні компоненти.

Розвиток професійної ідентичності та її структурних компонентів є суттєвим для успішного професійного зростання та розвитку, забезпечується низкою чинників. Підготовка висококваліфікованих фахівців педагогічного профілю передбачає освоєння професії в рамках спеціально організованого навчально-виховного процесу студентами, а також сприяння формуванню та розвитку у студентів відповідних професійних якостей та здібностей в контексті засвоєння соціально-професійних цінностей, властивих даній професійній діяльності. У подальших дослідженнях можливе вивчення психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності педагогів.

Список використаних джерел

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 86 – 95.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Балицкая Н.Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки / Н.Н. Балицкая // ПостМетодика. Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях ХХІ століття. – 2002. – № 7 – 8 (45 – 46). – С. 241 – 244.
4. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24 – 27.
5. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості / О.Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
6. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т.М. Буякас // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 56 – 62.
7. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Вірна Жанна Петрівна. – Луцьк, 2004. – 438 с.
8. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога / Н. Жигинас // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 121 – 122.
9. Ложкін Г., Воляннюк Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Воляннюк // Соціальна психологія. – 2008. – № 3. – С 123 – 130.
10. Лукіяничук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіяничук // Збірник наукових

- праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370 – 380.
11. Лукіяничук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю [Електронний ресурс] / А.М.Лукіяничук. – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vypusku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm.
 12. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Т.В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 23 с.
 13. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
 14. Павлюк М.М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М.М. Павлюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології / За ред. С.Д. Максименка. Т. XI, част. 6. – К., 2009. – С. 318 – 327.
 15. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
 16. Сафин В.Ф., Абдрашитов Ф.Г. Идентификация как механизм осознания студентами себя в качестве субъекта педагогической деятельности / В.Ф. Сафин, Ф.Г. Абдрашитов // В кн.: Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. – М., 1980. – С. 125 – 127.
 17. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.
 18. Назыров А.С. Соотношение профессиональной идентичности и педагогической направленности студентов педвузов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Назыров Анвар Сарваретдинович. – М., 1999. – 173 с.
 19. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 600 с.

The article is devoted to the range of problems future teachers' professional formation in a process of studying. The approaches to researching

the phenomenon of professional identity and identification as a factor of successful development of specialists of pedagogical specialization is analyzed in the article. It is described functions, structural components, stages of development and the main factors, which influence on formation of future teachers' professional identity. An implemented research gave an opportunity to plan the prospects of further studies of learning psychological peculiarities of development future teachers' professional identity.

Key words: professional identity, identification, future teachers.

Отримано: 23.02.2012 р.

УДК [159.944.4+612.176]:616-056.3

В.Р.Коцій

СПЕЦИФІКА ЗВ'ЯЗКУ СТРЕСУ І СТРЕС- ЗАЛЕЖНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ

Статтю присвячено розгляду питання взаємозв'язку стресу і стрес-залежних захворювань. Розкривається поняття та специфіка стресу і його наслідки у вигляді стрес-залежних розладів, подається модель розвитку стрес-залежних захворювань та їх класифікація. Розглядаються фактори що посилюють та пом'якшують дію стресу на психіку людини. Описується проблема неврозу, його зв'язку зі стресом і посттравматичним стресовим розладом, обговорюється етіологія неврозу. Аналізується феномен посттравматичного стресового розладу, подаються його критерії та визначаючі фактори його розвитку.

Ключові слова: стрес, стрес-залежні захворювання, стресори, невроз, посттравматичний стресовий розлад.

Статья посвящена рассмотрению вопроса взаимосвязи стресса и стресс-зависимых заболеваний. Раскрывается понятие и специфика стресса и его последствия в виде стресс-зависимых расстройств, предлагается модель развития стресс-зависимых заболеваний и их классификация. Рассматриваются факторы, усиливающие смягчают действие стресса на психику человека. Описывается проблема невроза, его связи со стрессом и посттравматическим стрессовым расстройством, обсуждается этиология невроза. Анализируется феномен посттравматического стрессового расстройства, приводятся его критерии и определяющие факторы его развития.

Ключевые слова: стресс, стресс-зависимые заболевания, стрессоры, невроз, посттравматическое стрессовое расстройство.

У сучасній науковій парадигмі при вивченні питань психічного здоров'я особистості зустрічається багато наріжних каменів.

Одним з них є проблема взаємозв'язку таких наукових феноменів, як стрес і стрес-залежні захворювання. Проблема стресу в науковій літературі доволі ретельно описана, тоді як аспект його причинно-наслідкового зв'язку з проблемами психічної травми, посттравматичного стресового розладу, розладами адаптації, суїцидальної поведінки, невротизацією особистості досі не має однозначного тлумачення. Це залишає за науковцями право на розгляд проблеми під різними кутами зору, не зациклюючись на класичному варіанті “стрес – розлад”.

Причинно-наслідковому зв'язку стресу і стрес-залежних захворювань особистості і присвячена дана стаття.

Стрес (від англ. stress – тиск, напруга) – комплексний психічний і фізіологічний стан, що виникає у відповідь на різноманітні екстремальні впливи (стресори).

Канадський фізіолог Г. Сельє, один з родоначальників концепції стресу, запропонував термін “стрес” для позначення пристосувальних реакцій організму, що виникають в результаті будь-яких зовнішніх впливів, спрямованих на відновлення гомеостазу – постійності внутрішнього середовища. Спочатку він назвав стрес “загальним адаптаційним синдромом”, описавши 3 його стадії: реакція тривоги, стадія опору, стадія виснаження.

Згідно з сучасними уявленнями стрес – це стан організму, що, з одного боку, лежить в основі пристосування організму до різноманітних впливів зовнішнього середовища, а з іншого боку – пусковий механізм для багатьох захворювань, що виявляються як в порушеннях психічних функцій, так і в психосоматичних розладах, обумовлених комплексною деструктивною дією стресу на нейрогуморальні та інші системи організму (серед цих розладів – артеріальна гіпертензія, виразкова хвороба, алергія, бронхіальна астма, деякі онкологічні захворювання та ін.).

У зв'язку з вищевказаним спеціалісту, що надає медичну і психологічну допомогу, необхідні знання про те, як поводитися із стресом, як ним керувати, запобігаючи тим самим негативних наслідків, а також що робити у разі виникнення стрес-залежних захворювань.

Роль стресу полягає в активізації організму, яка забезпечує приведення організму в “бойову готовність” і здатність протистояти зовнішнім впливам, які несуть в собі деструктивні тенденції.

Якщо в організмі достатньо пристосувальних можливостей як на біологічному, так і на психологічному рівні, то відбувається

успішне реагування на стрес – примноження варіантів пристосування до стресорів та забезпечення цілісності організму, психіки та особистості. В протилежному випадку: відсутності чи недосконалості засобів адаптації, чи неможливості уникнути стресорів, – виникає стан організму, при якому системи працюють розлагоджено і виникають патологічні форми подолання негативних наслідків (психосоматичні захворювання, посттравматичний стресовий розлад, депресивні розлади, невротичні розлади).

Варто розділити поняття “стресор” і “стрес”, оскільки одне означає причину, а інше, в загальному розгляді, – наслідок. Стресор – біологічний або психологічний чинник, який викликає напругу і може бути причиною хвороби. Стрес – напруга (фізіологічна і/або психологічна), що виникла в результаті дії стресорів, які порушили існуючу рівновагу (гомеостаз).

Стресори – внутрішні чи зовнішні події або фактори, які можуть виявлятися для індивідуума стресогенними (викликати стрес). Класифікація психосоціальних стресорів за Н.А. Корнетовим [1993]:

- а) м'які психосоціальні стресори: сварка з батьками; зміна роботи; конфліктні встосунки з чоловіком;
- б) середні психосоціальні стресори: звільнення з роботи; важка хвороба значущої людини; втеча дитини з будинку;
- в) важкі психосоціальні стресори: гострі психічні порушення у чоловіка; смерть чоловіка (актуального родича); розлучення; подружнн невірність (зрада); позашлюбні розриви інтимних відносин; жертва агресивного насильства; дорожня катастрофа; судово-слідча ситуація;
- г) катастрофічні психосоціальні стресори: раптова смерть всіх членів сім'ї; смерть дитини.

Джерел стресу як реакцій на ці чинники, тільки два: 1) життєві події – факти; 2) їх значення або ставлення до них. Друге джерело характерне тільки для людини. Тільки в людей, на відміну від інших живих істот, виникнення стресу пов'язане із суб'єктивними особливостями сприйняття.

Платонов вказував, що нормальне психічне функціонування, а також особливості реагування на стресові події забезпечують такі параметри індивідуальності:

- а) конституціональні властивості, такі, як стать, вік, швидкість протікання нервових процесів, баланс процесів збудження і гальмування;
- б) адекватність зовнішнім і внутрішнім стимулам по рівню розвитку і параметрам активності та реактивності основних

- психічних процесів, таких, як свідомість, сприйняття, увага, мислення та емоції;
- в) досвід, що виявляється в знаннях, уміннях, навичках, звичках;
 - г) спрямованість, що виявляється в переконаннях, світогляді, особистісних смислах та інтересах.

Стрес відіграє і позитивну роль в житті людини. Він є необхідною ланкою повсякденного життя сучасної людини, мотивуючи організм і психіку не тільки на пристосування до навколишнього світу, але й на розвиток і досягнення нових форм поведінки, відповідних вимогам навколишнього середовища, дозволяючи досягати мети і задовольняти індивідуально-значимі потреби. В даному випадку найважливішим і вирішальним є поєднання і взаємодія компонентів – організму з його біологічними і психологічними параметрами і стресора.

Ще З. Фрейд вказував, що джерелом психологічного стресу для людини можуть стати не тільки зовнішні події, але і власні потреби, якщо вони вступають в конфлікт зі свідомими мотиваціями або задоволення цих потреб здається загрозливим для індивіда.

Існує різниця між довготривалим стресом і одиничною стресовою подією. Вважається загальноновизнаним, що тип пережитого психологічного стресу, хоча і має деякі специфічні особливості, менш важливий порівняно з його тяжкістю, а також індивідуальними реакціями і ранимістю людини. Тобто першоважливу роль у виникненні стрес-залежних захворювань відіграє не сама травматична подія, а те, як людина її сприймає. Інколи людина сприймає ситуацію як стресову, хоча об'єктивно вона не є такою (перегляд страшного фільму).

Можливість виникнення захворювання під впливом сигнального (інформаційного) значення подразника була доведена експериментально І. П. Павловим на тваринах. Експериментальні неврози у них вдавалося викликати дією таких подразників, як слабкий звук дзвоника, стук метронома, дотик. Всі ці подразники, самі по собі безневинні, ставали для даної тварини патогенними лише завдяки тій інформації, якою вони були наділені.

Варто більш детально розглянути процес перетворення стресу в стрес-залежні захворювання, визначити проміжні змінні та умови даного процесу.

Стрессова подія у поєднанні з різними внутрішніми і зовнішніми чинниками здатна викликати стрес-залежне захворювання.

У відповідності з діатез-стрессовою моделлю розвитку психічних захворювань стрес здатний викликати стрес-залежне захворювання

при наявності психобіологічної схильності. Вона визначає уразливість до дії стресу.

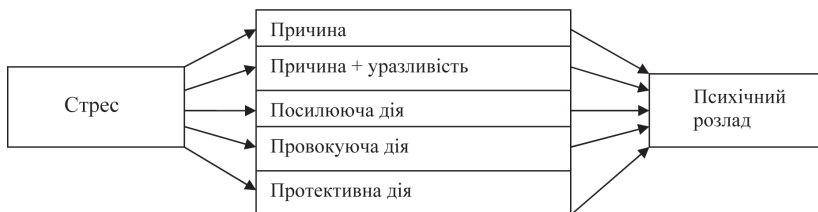


Рис. 1. Вплив стресу на виникнення психічних розладів [4, с. 144]

Біологічна схильність визначається як генетичними чинниками, так і пов'язаними з ними біохімічними і нейрофізіологічними особливостями людини. Така біологічна складова психічної індивідуальності, як темперамент (наприклад, меланхолічний), також може створювати уразливість до дії стресу з розвитком дезадаптації. Жіноча стать також може створювати умови для біологічної уразливості у зв'язку з гормональною циклічністю. Схильність до патологічних реакцій на стрес велика у дітей, підлітків і людей старшого віку.

У випадку психологічної схильності більше значення мають негативні події, пережиті в дитинстві (втрата одного або обох батьків у віці до 14 років, сексуальне насильство та інші фактори, що ведуть до депривації дитини) [14, с. 204]. Як наслідок, доросла людина в результаті має в своєму розпорядженні незрілі способи реагування на різні стресові ситуації в житті.

Як вказує Ушаков, у оформленні єдності “психічна травма – розлад психіки” істотну роль відіграють не тільки власне афективні розлади внаслідок дії в першу чергу гострої травми, але і складні розлади в усіх інших сферах психічної діяльності, що виникають як опосередковано через афективні розлади, так і безпосередньо. При цьому значення особистості зводиться як до посилення інтенсивності самої психічної травми (в результаті неадекватної оцінки ситуації), так і до оформлення особливостей клінічної картини психічного розладу [15, с. 185].

Загальну картину розвитку стрес-залежного розладу можна описати так: стресори різного ступеня вираженості і тривалості, впливаючи на людину, спочатку проходять процес оцінки з різних точок зору (контрольованість, оцінка причин (каузальна атрибуція), оцінка власних ресурсів, необхідних для врівноваження). На цей процес значною мірою впливають і особистісні чинники, і витікаючі

з них особливості проблемно-вирішуючої поведінки, і соціальна підтримка з боку оточуючих. Потім запускається стрес-реакція на психологічному і фізіологічному рівні. Її посилення або послаблення, а також тип, інтенсивність і тривалість в основному теж залежать від властивостей особистості і соціальної підтримки. Все вищеперелічене визначає, чи адаптується людина до стресової події, або у неї розвинеться який-небудь варіант стрес-залежного захворювання як прояв дезадаптивної реакції у відповідь на стрес [4, с.146].

Психологічна схильність до патологічних реакцій у відповідь на дію стресу обумовлена і особливими формами психічного функціонування на когнітивному рівні, що проявляється в прихованих специфічних дефектах переробки інформації з навколишнього світу.

Стресостійка особистість володіє широким спектром зрілих механізмів, гнучко їх використовує. Згідно з З. Фрейдом, їх динаміка складається з 3 ланок: загроза (небезпека), тривога, захист проти тривоги. У разі недостатньої оснащеності психіки зрілими механізмами психологічного захисту, а також ригідністю їх використання, переважання примітивних механізмів психічного захисту підвищується ризик розвитку патологічних реакцій у відповідь на стрес. В людини просто не виявляється стратегії регуляції своїх думок, емоцій, поведінки, й вона пристосовується до стресу в неспецифічний спосіб – хворіє.

Значимим у здатності людини опиратися стресам є також наявність таких особистісних ресурсів, як адекватне уявлення про себе, свої можливості, позитивна самооцінка, здатність керувати власною тривогою, здатність розслаблятися, оптимістичний світогляд, здатність до емпатії, навички міжособистісного спілкування. А такі риси, що можна об'єднати терміном нервово-психічна нестійкість, як крайня акцентуація характеру, алкоголізм, наркоманія, надмірна агресивність, пасивність, висока емоційність, низька самооцінка, негативне ставлення до самого себе є хорошим ґрунтом для виникнення помежових розладів психіки.

Важливим феноменом у розвитку стрес-залежних захворювань до яких відносяться неврози, є наявність чи відсутність соціальної підтримки. Вона полягає у захисті, підтримці, розрядці, інформуванні, заспокоєнні особистості, виявленні всіх її потреб як члена соціальної групи чи суспільства взагалі. Відсутність підтримки виявляється у фрустрації, відчуженні, деперсоналізації. Рівень соціальної підтримки має зв'язок із соціопатичним розладом.

Отже, на основі вищевказаного можна виділити перелік стрес-залежних захворювань взявши за основу сучасну класифікацію

психічних і поведінкових розладів 10-го перегляду (МКБ – 10). Об'єднують переважну більшість таких розладів в одну рубрику “Невротичні, пов’язані зі стресом і соматоморфні розлади (F40-48)”.

Класифікація невротичних, пов’язаних зі стресом і соматоморфних розладів:

F40 Тривожно-фобічні розлади

F41 Інші тривожні розлади

F42 Обсесивно-компульсивний розлад

F43 Реакція на важкий стрес і адаптаційні розлади (F43.0 Гостра стресова реакція, F43.1 Посттравматичний стресовий розлад, F43.2 Адаптаційні розлади, F43.8 Інші реакції на важкий стрес, F43.9 Реакція на тяжкий стрес, не уточнена)

F44 Дисоціативні (конверсійні) розлади

F45 Соматоформні розлади

F48 Інші невротичні розлади (зокрема неврастенія).

В розділі 5 МКБ-10 поняття неврозу не використовується як базове при побудові основ класифікації. Тим не менше, невротичні, пов’язані зі стресом і соматоморфні розлади об’єднані в одну велику групу в силу їх історичної взаємопов’язаності і зв’язку багатьох з них з психологічним стресом [5, с. 153].

Неврозом є неглибокий психічний розлад, що зазвичай включає:

а) недостатнє розуміння причини проблем;

б) надмірну тривогу;

в) імпульсну поведінку, причому причини такої поведінки часто вступають у конфлікт одна з одною.

Невроз може також включати симптоми соматичної хвороби, обсесивну або компульсивну поведінку і специфічні страхи або фобії. Єдиної класифікації невротичних розладів немає, але в основному, пропонувані версії включають: неврастенію, невроз нав’язливих станів (обсесивно-компульсивний розлад), істерію.

У наш час у світовій літературі найбільшого поширення набувають концепції поліфакторної етіології неврозів. Визнається єдність біологічних, психологічних і соціальних механізмів. При оцінці ролі того або іншого етіологічного чинника при неврозах виникають істотні труднощі. Психотравматизація є провідною причиною неврозу, але її патогенне значення визначається складними зв’язками з безліччю інших передумов (генетично обумовлений “грунт” і “набута схильність”, яка є результатом всього життя людини, історії формування її організму і особистості).

Стреси можуть призвести до змін, що викликають вегетативні розлади, зокрема, порушення функції внутрішніх органів. При неврозах зазвичай відмічаються ті або інші вегетативні порушення,

що виступають на передній план. Проте ці порушення можуть бути центральними і привертають основну увагу хворого, тоді як відходять на задній план супутні їм загальні порушення нервової діяльності:

- підвищена дратівливість;
- тривога;
- неспокій;
- пригнічений настрій;
- безсоння і т. д.

Варто провести і більш чітку межу між невротичними розладами і психосоматичними, оскільки й ті і інші, можуть належати до стрес-залежних захворювань. До невротичних розладів слід зараховувати психопатологічні симптоми і синдроми непсихотичного рівня, що поєднуються з вегетативною дизфункцією, виникають унаслідок дії на особу актуальної психічної травми і недосконалості механізмів пристосування і психологічної компенсації. Відмінність невротичних розладів від психосоматичних полягає як у наявності в клінічній картині психопатологічних або соматичних симптомів, так і в специфічності внутрішньоособистісних конфліктів.

Важливим аспектом вивчення стрес-залежних захворювань є феномен посттравматичного стресового розладу. Посттравматичний стресовий розлад – наслідки перенесеного сильного травматичного стресу, який людина не здатна переробити здоровими механізмами. Поширеність посттравматичного стресового розладу коливається від 1% до 14% з варіативність пов'язаною з методами дослідження і особливостями популяції.

Симптоми посттравматичного стресового розладу:

- уникнення стимулів які нагадують про психотравмуючу подію;
- повторне переживання психотравмуючої події у спогадах і снах, коли людина знову і знову відчуває себе безпорадною;
- постійна готовність до реагування (відчуття постійного тиску і напруження), невідповідність між стимулами і реакціями (слабкий стимул, що віддалено нагадує травматичний – бурхлива реакція-відповідь).

Посттравматичний стресовий розлад може бути формою деяких стрес-залежних захворювань, а також виступає як самостійний феномен (відтермінована реакція на стрес). Можна висловити припущення, що посттравматичний стресовий розлад є сходинкою до невротичних розладів – з часом перетворюється на фобію або нав'язливий стан. Логічним у цій лінії перетворення є те, що в невротичних розладів на початкових етапах протікання хвороби спостерігаються аналогічні симптоми, що і при посттравматичному стресовому розладі. А

дослідження підтверджують, що в більшості людей з даним розладом діагностуються і супутні нервово-психічні розлади.

Проте найважливішим є те, що посттравматичний стресовий розлад виступає і як самостійне захворювання – перші його дослідження проводились на групах ризику (ветерани В'єтнаму, жертви виверження вулкану, жертви сексуального насильства). Тому, можливо, саме існування терміна є даниною досліджень з вузьких областей.

Інколи стресова подія активує особистісні ресурси і може змінити ставлення до існуючої проблеми або і все світобачення людини. На жаль, така ситуація зустрічається не завжди. Причиною цього є надзвичайно сильні стресові впливи і це потребує спеціальних заходів для охорони і укріплення психічного здоров'я людини та попередження стрес-залежних захворювань, що зустрічаються в сучасному світі все частіше і частіше.

Діапазон клінічних проявів наслідків стресових впливів на психіку людини дуже широкий і потребує більших комплексних та міждисциплінарних досліджень.

Список використаних джерел

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности / С.П.Безносов. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Бухановский А.О. Общая психопатология: Пособие для врачей / А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 415 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н.Е.Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Игумнов С. А. Стресс и стресс-зависимые заболевания / С. А.Игумнов, В. А.Жебентяв. – СПб.: Речь, 2011. – 346 с.
5. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств / Сост. Дж. Э. Купер; под ред. Дж. Э. Купера; пер. с англ. Д. Полтавца – К.: Сфера, 2000. – 464 с.
6. Патопсихологическая диагностика / Под ред. Блейхер В. М., Крук И. В. – К.: Здоров'я, 1986. – 280 с.
7. Психология здоровья: Учеб. для вузов; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 606 с.
8. Пуховский Н. Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций / Н. Н.Пуховский. – М.: Академический Проект, 2000. – 286 с.
9. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г.Ромек, В.А.Конторович, Е.И.Крукович. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

10. Секач М.Ф. Психология здоровья: учебное пособие для высшей школы / М.Ф.Секач. – М.: Академический Проект, 2003. – 192 с.
11. Селье Г. Стресс без дистресса / Г.Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 123 с.
12. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А.Смирнов, Е.В.Долгополова. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.
13. Тарабина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В.Тарабина. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
14. Тарабина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика/Н.В.Тарабина. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. – 304 с.
15. Ушаков Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства / Г.К.Ушаков. 2-е изд., перераб. и доп. – 1987. – 304 с.
16. Юнацкевич П.И. Как выйти из невроза? / П.И.Юнацкевич, В.А.Кулганов. – СПб.: Атон, 2000. – 288 с.

The article is devoted consideration of question of intercommunication of stress and stress-dependent diseases. A concept and specific of stress and his consequences opens up as stress-dependent disorders, the model of development of stress-dependent diseases, and their classification is given. Factors are examined that strengthen and soften operating of stress on the psyche of man. The problem of neurosis, his connection is described with stress and post-traumatic stress disorder, etiology of neurosis comes into a question. The phenomenon of a posttraumatic stress disorder is analysed, and his criteria are given and determining the factors of his development.

Keywords: stress, stress-dependent disease, stressors, neurosis, post-traumatic stress disorder.

Отримано: 7.02.2012 р.

УДК 159.9

Д.А.Красюк

Проблемы души нашего времени

У статті представлений якісно новий підхід до розгляду вивчення у психології душі в ракурсі світогляду суспільства. Проаналізовані деякі світоглядні настанови, які впливають на особистість людини. Розглянута тема має зв'язок з такими поняттями як психичні стани, процеси, психичні енергії у несвідомих та свідомих взаємодіях людей, суспільства у різних масштабах та усьому середовищі проживання.

Ключові слова: особистість, душа, психіка, архетип, свідомість, несвідоме, світогляд.

В статье представлен качественно новый подход к рассмотрению изучения в психологии души в ракурсе мировоззрения общества. Проанализированы некоторые мировоззренческие установки, влияющие на личность человека. Рассмотренная тема имеет отношение к таким понятиям, как психические состояния, процессы, психические энергии в бессознательном и сознательном взаимодействии людей, общества в разном масштабе и всей средой обитания человека.

Ключевые слова: личность, душа, психика, архетип, сознание, бессознательное, мировоззрение.

Постановка проблемы. Современная цивилизация накопила огромные пласты знаний, достигла высокого технического прогресса, совершила удивительные открытия в различных сферах жизни общества, но мы так и не смогли ответить на вопрос, что из себя представляет человек, что такое душа, дух, как все взаимодействует и взаимосвязано!?

“...Научным путем не удалось постичь загадку жизни ни в органической материи, ни в таинственных последовательностях душевных образов, в результате чего мы по-прежнему находимся в поисках живого существа, бытие которого выходит за рамки непосредственного опыта. Кто знаком с безднами физиологии, у того голова пойдет от этого кругом, а кто хоть что-нибудь знает о душе, отчаётся от мысли, удастся ли хоть когда-нибудь и что-нибудь, пусть даже и приблизительно, “познать” в этом отражающем существе...” [2].

Переосмысливание мировоззренческих установок современного общества также актуально сейчас, как и возвращение изучения души в психологию и в другие науки. Ведь огромная база знаний, накопленная в экспериментальной психологии и других сферах науки, так и не дала пока ответ, что из себя представляет человек. Проблемы души нашего времени становятся все актуальней как на уровне понимания, что из себя представляет человек, его душа, так и понимания закономерностей взаимодействия и взаимосвязей всего единого организма под названием Человечество.

Основная проблема души нашего времени – это то, что у общества нет осознанного представления себя как единого целого, являющегося неотделимой частью всего существующего. Чтобы понять истинное собственное положение более реально, а не погруженное в иллюзию отделенности, надо более объективно выявить существующую проблему. Мировоззрение общества и отсюда исходящие направления развития цивилизации влияют на всю среду обитания, а потом идет обратная связь, в том числе и на развитие человека.

Цель работы. Рассмотрение понятия душа в истории развития психологии и влияния мировоззренческих установок на развитие общества, личности человека. Выявление проблем души нашего времени как отдельного человека, так и в целом всего общества и его среды обитания.

“...В глубочайшем изумлении и с непередаваемым восхищением я замираю, созерцая бездны и высоты природы человеческой души, чей внепространственный мир таит в себе неизмеримую полноту образов, которые были собраны и органично объединены миллионами лет развития жизни. И эти образы представляют собой не голые тени, но могущественные действующие силы души, которые мы можем только недопонимать, не умея никогда подорвать их величия своим отрицанием. Это впечатление я могу сравнить лишь с видом ночного неба, усеянного звездами, ведь эквивалентом внутреннему миру может быть только мир внешний, и если этот мир я достигаю посредством своего тела, то тот – посредством своей души...” [1].

Душа (англ. soul; греч. ψυχή; лат. anima) – в этнологическом отношении убеждение, что наша мысль, чувство, воля, жизнь обуславливаются чем-то отличным от нашего тела [5]. Душа отлична от нашего тела? Чтобы ответить на этот вопрос нужно четко понять что такое душа, какая связь с телом физическим, с самой судьбой человека в среде его обитания. Представлений и гипотез много, но мы так пока и не пришли к одной модели понимания что такое человек. Вопросов остается больше, чем ответов. И сами ответы, существующие сейчас, вызывают большие сомнения в достоверном отображении определенных состояний, связей, явлений, закономерностей.

Если кратко ознакомиться с развитием познания человека и его души, можем отметить, что душа до середины XIX века была не только предметом философских и теологических размышлений, но и предметом изучения психологии. С начала развития экспериментальной психологии душа оставалась лишь номинальным предметом научной психологии, стремившейся уподобиться естественным наукам. Ее действительным предметом стала психика.

Психика (от греческого psychikos — душевный) — форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию [5].

Раньше психология была наукой о душе, последние 150 – 200 лет изучали различные функции, процессы, акты и действия, где

психология стала собирательным названием, включающим ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, эмоции и другие параметры изучения. Экспериментальная психология уже в самом начале рассталась с душой, с ее заданным в античности смыслообразом, включающим познание, чувство, волю, указывающим на формообразующую роль души и духа не только по отношению к телу, но и к жизни [5].

Современное понимание сущности психики разработано в трудах Н. А. Бернштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна и других отечественных и западных ученых.

Существует целый ряд попыток принципиального решения проблемы возникновения психики.

1. Возникновение психики связывают с появлением человека

2. “Панпсихизм”, то есть понятие о всеобщей одухотворенности материи.

Между этими крайними взглядами существуют промежуточные, которые пользуются наибольшим распространением.

3. “Биопсихизм” – психика признается свойством только живой материи.

4. Психика свойственна организмам, которые имеют нервную систему.

По мнению А.Н.Леонтьева психика – это такое свойство материи, которое возникает лишь на высших ступенях ее развития – на ступени органической, живой материи. Проблема возникновения психики до сих пор не может считаться решенной, даже в ее самой общей форме [6]. Возможно, каждый вид, материальная форма имеет психику с разными информационно-энергетическими параметрами, имеющими закономерные взаимодействия и взаимосвязи в биосфере земли.

Постепенная замена понятия “душа” понятием “психика” в XX веке и последовательный профессионализм рассмотрения ее проблем начинают причинять такой же вред, какой причиняли невежество и морализаторство в XIX веке [7].

“...В первую очередь пациент ожидает от аналитика, что он познает его страдания и окажется погруженным в мир его переживаний. Переживание и страдание — понятия, которые издавна ассоциируются с душой. Однако “душа” не научный термин и используется в современной психологии крайне редко...” [8].

Почему не используется? Может, потому что не понятно, что из себя представляет душа? Возможно, чем больше познает человек через разные направления научных исследований и гипотез, тем

непонятнее, где находится и что из себя представляет душа!? А может, все, что исследуется, познается, это и есть проявление душ!? Остается доказать, а для этого уже нужно выявить, понять закономерности появления и существования самой жизни!

Настолько мало понятно, что такое психика, душа, дух, что правильнее говорить о начале познания. Мы можем допустить, что существует очень много спорной информации в любых областях познания человека, в том числе души, духа, психики. Часто авторы могут не чувствовать, о чем пишут. Способность отобразить информацию более объективно зависит от духовно-чувственного потенциала человека, то есть его внутреннего информационно-энергетического состояния и закономерностей взаимодействия со средой, обмена информацией и способностями разума автора принять, обработать и передать информацию.

Информацию, которая будет написана на простом понятном языке, понятная как ученому, так и простому человеку. Сейчас это становится одной из проблем современного общества. Огромное количество новых терминов, теорий и гипотез, которые понятны только в узком кругу ученых. Что это дает для понимания и эволюционного развития людей, которые далеки от науки!?

Психология XX века закончилась вместе с компьютерной революцией. В XXI веке наступила эпоха психологии души. О ее наступлении возвестил еще Юнг, но в его время не было условий для ее претворения в жизнь. Душа вместе со своими образами была надолго отчуждена в нашей сознательной культуре, поэтому могла быть узана только психиатром, поэтом или священнослужителем [9].

Что же следует понимать под душой? В понимании К.Г. Юнга душа является последовательностью образов, имеющих большой смысл [2].

Есть теории, в которых душевное целиком ограничивается сознанием. Современная психопатология располагает огромным количеством наблюдений за душевной деятельностью, которая совершенно аналогична по функциям сознанию и все же является бессознательной. Можно бессознательно воспринимать, мыслить, чувствовать, вспоминать, принимать решения. Все, что происходит в сознании, может происходить также и бессознательно [2].

К.Г. Юнг приводит пример, где функции и содержание души представляет в виде ночного ландшафта, на который падает световой конус прожектора. Та часть ландшафта, которая высвечивается, является осознанной, а та, что находится в темноте и не воспринимается, является бессознательной, продолжающей

жить и действовать. При смещении светового конуса сознание погружается в бессознательное, а новые содержания попадают в поле света сознания. Исчезнувшие в темноте содержания продолжают действовать дальше, могущие проявиться через различные симптомы, такие, как оговорки, сновидения, ошибочные действия.

Существование бессознательных установок и барьеров можно доказать экспериментально, с помощью ассоциативного эксперимента.

От чего зависит расширение “светового конуса” сознания? Возможно, влияют очень многие факторы, о части из которых мы можем пока только догадываться. Во многом состояние души, личности человека зависит от состояния общества, в котором мы живем! На состояние души, личность человека влияет внешняя среда, поведение, нравы и нормы общества, в котором мы живем, среда обитания. Как клеточка зависит от состояния всего организма в целом, так и человек зависит от состояния общества, окружающей среды. Получается замкнутый круг. При больном организме маловероятно выздоровление отдельных клеток этого организма. Понимание того, что все есть единой, взаимосвязанной средой, показывает, что от поведения, ценностей, убеждений, действий каждой клеточки зависит выздоровление всего общества, среды обитания. Возможность и способность человека осмыслить свои действия, поведение, характер.

Так, у Д.А.Леонтьева показатель осмысленности жизни рассматривается как энергетическая характеристика смысловой сферы, качественной мерой направленности человека на определенный смысл: психическое здоровье связано с энергией [3]. Энергия содержит информацию, понимание которой может помочь выявить факторы, влияющие на психическое здоровье. В этом направлении в мире работает не одна лаборатория при учебных заведениях. Например, лаборатория профессора Персинджера университета им. Лорана в Торонто (Канада), изучающая биоэлектромагнитные полевые эффекты, электромагнитные основы сознания и другие направления, позволяющие приблизиться к познанию человека.

Стремление человека переосмыслить свое поведение, черты, характер, задуматься о своем отношении к миру, близким людям, обществу может дать возможность расширить “световой конус” и тем самым увидеть и понять то, что раньше не замечалось, расширить свое сознание.

Проблема души современного общества становится все актуальней как на уровне понимания того, что из себя представляет человек, так и понимания закономерностей взаимодействия и взаимосвязей всего единого организма под названием Человечество.

С.Н.Лазарев рассматривает душу как глубинный и масштабный уровень, объединяющий тело и дух в единое целое [4]. Появление жизни вместе со всей Вселенной как форма души. Потом появление духа, то есть жизни как формы сознания, а потом появление физического аспекта жизни. Есть ли первичность или вторичность души и духа? Скорее взаимодействие души и духа происходит по закономерностям, которые предстоит познать в будущем.

По мнению С.Н.Лазарева, самое опасное для души – это внутренняя защищенность и превосходство [4]. Защищенность – это стабильность, то есть остановка энергии, а значит, потеря Любви и Единства с Богом. Также для человека могут быть опасными ощущение своей правоты, истинности, так как при столкновении с информацией, которая не согласуется с убеждениями человека, возникает агрессия. А любая агрессия вызывает разрушение человека. И остается лишь вопрос, когда человек упадет с очередной скалы. Пока есть хоть один виноватый, пока есть внутренняя защищенность и превосходство, ощутить глубинную и масштабную Любовь к Богу невозможно. Христос, называл себя сыном Бога потому что в его душе было непрерывное чувство любви, которое ни от чего не зависело. Ибо Бог есть Любовь. Выход на такой уровень развития возможен при расширении сознания, способности и возможности принять новую информацию, кардинальном пересмотре своего мировоззрения. Но этого достичь невозможно без усиления возможности любить, как одно из главных условий познания себя и среды обитания.

Изменение мировоззрения является актуальной проблемой современного общества; изменение потребительских и эгоистических убеждений и поведения и как результат – возможность принять, осознать информацию более высокого уровня и приблизиться к пониманию действующих закономерностей, непрерывного взаимодействия физического тела, духа и души со внешней средой.

“...тело должно пониматься не просто как мертвое нагромождение материи, а как готовая к жизни, дающая возможность жизни материальная система при условии, что без участия живого существа, несмотря на всю готовность, жить оно не могло бы. Ибо, несмотря на все возможное значение живого существа, у самого по себе тела отсутствует нечто необходимое для жизни, а именно душевное...” [2].

Понятие Троицы проявляется в разных жизненных ситуациях, событиях, восприятии. Энергии духа, энергии жизненные внутри и энергии внешние. Все эти три вида энергии имеют определенные взаимодействия и взаимосвязи, которые существуют по опре-

деленным закономерностям. На существующем уровне возможностей и способностей сознания общества познать эти закономерности очень сложно.

Интересны наблюдения К.Г.Юнга. Если переместить часть европейской расы на чужую землю и в другой климат, то можно ожидать, что эта группа людей через несколько поколений испытает определенные изменения психического, а возможно, и физического характера. У евреев разных европейских стран можно наблюдать заметные различия [2].

Пример показывает, насколько все взаимосвязано и как много факторов необходимо учитывать. Среда и люди имеют свой определенный характер (информацию), взаимодействуют сознательно и подсознательно с этой средой, принимают информацию, а потом результат этих взаимодействий приобретает форму. Важно понять, что из себя представляет среда и как она влияет на человека, какие архетипы (массивы информации) действуют, то есть характер (параметры) старых местных народов, действие их информации в различных сферах жизни на данной территории, в основном на бессознательном уровне.

По мнению К.Г.Юнга, необетованная земля содержит в себе нечто такое, что опускает бессознательное на ступень туземного жителя. Таким образом, у американца возникает дистанция между сознательным и бессознательным, которую не встретишь у европейца [2].

Если сознательное и бессознательное является единым организмом под названием человек, то как между ними может быть дистанция? Как может быть дистанция в одном целом? Скорее, направление образа жизни, другая среда (сознательная и бессознательная информация), влияние других факторов и условий оказывают влияние на человека, группу людей, которые прожили на другой территории определенное время.

Историческая обусловленность, контакт с бессознательным приковывает нас к нашей среде обитания, где накопленные массивы информации, как “сто пудовые” гири мешают человеку, обществу изменить и расширить “конус света” сознания.

Важно осознать, что среда, массивы информации формируются нами, обществом, каждый миг жизни. И от того, насколько мы приложим максимальные сознательные усилия по изменению своего мировоззрения, будет зависеть состояние нашей среды, территории в будущем и нас самих. При этом важно понимать, зачем и во что менять свое восприятие, поведение, действия! И это одна из проблем души нашего времени, ибо может оказаться, что изменение миро-

воззрения не происходит. Перекрашивается “фасад”, а “фундамент” остается тот же. Мировоззрение не изменить, если не меняться поведение, характер, чувственное восприятие. А это очень сложно! Ведь человек не отделен от среды обитания, от общества.

Один туземный вождь, которого спросили, чем отличаются добро и зло, сказал: “Когда я похищаю у своего врага его жен, то это хорошо, но когда он крадет их у меня, то это плохо”. А ведь подобное мировосприятие и поведение часто можно встретить и в нашем обществе, только выражения более культурные, но смысл не изменился.

Например, тотальная коррупция во всех сферах общества стала уже нормой поведения. Часто можем столкнуться с обманом, двойными стандартами, халатностью, жесткостью и жестокостью, которые завуалированы под благие намерения и философствования.

По мнению К.Г.Юнга в филогенетическом отношении мы произрастаем из темных и тесных глубин земли. В результате этого самые непосредственные факторы превратились в архетипы. А эти первообразы и влияют на нас в первую очередь [2].

Возможно, архетипы это бессознательные структуры (информация), определяющие инстинкты человека. Массивы информации могут быть архетипами, а могут и не быть. Пространство биосферы может быть не однородным и состоять из полей разных параметров. Могут существовать бессознательные слои пространства. Слои пространства, где все живые организмы едины в своем многообразии. Когда туда проникает определенное мировоззрение, информация рода, народов, общества, то эта информация может становиться определяющей инстинкты поведения, мышления, действий (архетипы, направленные по сфере деятельности).

Архетип может пониматься по-разному. Это может быть программа подсознательная, сформированная предками, обществом, кем-то или чем-то. Важно понимать, какое поведение и действия, слова и мысли несет мировоззрение. Соответственно, какой духовно-чувственный уровень и сознание. Какой смысл вкладывается.

Вероятно, важным моментом являются условия – как инстинкты поведения, так и разные программы (информация). В каждом человеке может быть опыт первобытного общества как части этого общества. Коллективный подсознательный опыт людей когда-то был сознательным опытом. Доказательством этого может служить то, что эмбрион проходит все стадии развития живого организма.

К.Г.Юнг пишет о “Я” сознании как комплексе, который не охватывает всего человека. Человек осознает лишь меньшую часть

из того, что слышит и видит. Существование мыслей в стороне от сознания. “Я” рассматривается как самая малая часть того, что должно было бы осмыслить в себе совершенное сознание [2].

Что будем подразумевать под совершенным сознанием? От чего зависит уровень сознания каждого человека? И, можно ли человеку расширить уровень своего сознания, являясь частью единого организма под названием Человечество? Или только вместе с Человечеством? Но тогда создается как бы безвыходная ситуация. Без изменения общества не измениться человеку, а обществу не измениться без изменения человека. И это огромная проблема души нашего времени.

Без “Я” не будет сознания. Возможно первичное влияние коллективного сознательного и бессознательного на формирование индивидуального “Я”. Уровень сознания общества оказывает основное влияние на уровень сознания отдельного человека. Если общество на определенном уровне развития, временном отрезке имеет соответствующий уровень сознания, то откуда появляются гении, как на уровень сознания влияет душа человека и как познать основные закономерности развития человека на более высоком уровне, нежели существует сейчас? Сегодня мы имеем намного больше вопросов, чем ответов на них!

Какой уровень сознания был у человека две тысячи лет назад и чем он отличается от сознания современного человека? Возможно, “конус света”, который определял уровень сознания две тысячи лет назад, сейчас является нашим бессознательным, продолжающим активно влиять на нашу жизнь и уровень сознания современного человека. Важно понять закономерности в мышлении, поведении, среде, коллективе. Как формируется мировоззрение общества и как влияет накопленная информация и территория, на которой живут люди? Какие взаимодействия и взаимосвязи влияют на то или иное поведение, народа, проживающего на данной территории? На эти вопросы нам необходимо будет найти ответы.

Каково восприятие души две тысячи лет назад и сейчас? Аристотель представлял мир из множества мельчайших, неделимых частиц – атомов, самые мелкие и подвижные из них – это атомы души. Профессор Персинджер из лаборатории психофизиологии Университета им. Лорана в Торонто (Канада) допускает, что носителем пси-информации может быть инфранизкая частота волн Шумана (резонансные частоты электромагнитного поля Земли в пределах от 6 до 50 Гц).

Возможно ли вообще познать душу, являясь частью единого организма под названием Человечество? Ведь часть может познать

только часть. Вероятно, необходим переход всей системы на новый уровень своего развития, новый уровень сознания, каким бы болезненным и тяжелым не был этот путь. Проблемы души нашего времени влияют на способность человека принять новую информацию, пересмотреть свои незыблемые догмы и убеждения, признать, что человек в первую очередь должен познать себя.

Все воззрения, поведение, действия накапливались веками как отдельными людьми, так и обществом в целом, оседаая в причинно-следственных связях на различных этажах здания. При этом этажи здания могут продолжать оказывать прямое влияние как друг на друга, так и на все здание. Верхние этажи были построены в последние века, первые этажи относятся к началу рассвета нашей цивилизации, а кем и когда был заложен фундамент мы можем только догадываться. При этом под зданием мы обнаруживаем старое строение и каменные изделия. Этот образ дает представление о нашей душевной структуре: мы живем на верхнем этаже и не осознаем, что нижние этажи и фундамент являются чем-то очень древним [2].

О том, что все это взаимодействует и имеет причинно-следственную взаимосвязь, мы не догадываемся. То, что лежит под поверхностью, нами совершенно не осознается. Накопленная информация продолжает действовать, отражаясь в состоянии и мировоззрении современного общества. Уже не нужно быть очень наблюдательным, чтобы заметить, что проблемы на земле в различных сферах общества нарастают, как снежный ком.

Расширяя “конус света”, возможно осознать глубинный опыт, проблемы души нашего времени, есть возможность увидеть все здание целиком в своих удивительных взаимодействиях и взаимосвязях. Способность увидеть все здание целиком как единый организм, человечество, где каждый кирпичик имеет свои взаимосвязи. Подняться над иллюзорным самолюбованием нескольких кирпичиков и увидеть все здание, которое близко к разрушению. Чтобы здание стало опытом (информацией) самой души. Выйти на новый уровень познания себя, что из себя представляет человек, душа, единый организм под названием человечество, среда обитания.

Выводы

1. Проблемы души нашего времени приобретают все большее значение, и интерес к познанию и исследованию этой темы будет только возрастать!

Возможно, приближается этап, когда собранные данные и факты различных сфер науки о человеке необходимо будет объединить, переосмыслить и рассмотреть на качественно новом

уровне. И эта задача стоит перед психологией, философией и другими науками.

2. Способность отобразить информацию более объективно зависит от духовно-чувственного потенциала человека, то есть его внутреннего информационно-энергетического состояния и закономерностей взаимодействия со средой, обмена информацией и способностями разума автора принять, обработать и передать информацию для разных слоев общества.

3. Духовно-чувственный потенциал зависит во многом от мировоззрения человека, общества.

4. На состояние мировоззрения общества, человека может влиять среда обитания, поведение, нравы и нормы общества, накопленная в прошлом информация и опыт.

Список использованных источников

1. Юнг К.Г. Введение // Кранefeld В. М. Психоанализ / В.М. Кранefeld. – М. : Академический проект, 2001. – 327 с.
2. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг; пер. с нем. А. Боковой. – М. : Академический проект, 2007. – 288 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
4. Лазарев С. Н. Человек будущего. Первый шаг в будущее / С.Н. Лазарев. – СПб., 2007. – 237 с.
5. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 584 с.
7. Хилманн Д. Внутренний поиск / Д. Хилманн. – М. : Когито-Центр, 2004 – 335 с.
8. Хилманн Д. Самоубийство и Душа / Д. Хилманн. – М. : Когито-Центр, 2004. – 272 с.
9. Зеленский В. В. Здравствуй, Душа! / В. В. Зеленский. – М. : Когито-Центр, 2009. – 334 с.

In article qualitatively new approach to studying soul in psychology foreshortened society world view. Analysed some world view aims, influencing on personality. Considered subject has relation to such ideas as psychical states, processes, psychical energy in unconscious and consciousness people interaction, society in different scale and all people habitat.

Key words: personality, soul, psyche, archetype, consciousness, unconscious, world view.

Отримано: 18.02.2012 р.

ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ У МОВЛЕННІ: АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ

У статті представлені результати теоретичного аналізу системних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених з проблеми прояву в мовленні особистісних властивостей мовця.

Ключові слова: особистість, мовлення, мовленнєва діяльність, інтелект, темперамент, екстраверсія, інтроверсія.

В статтю представлені результати теоретичного аналізу системних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених по проблемі проявлення в речі личностних свойств говорящего.

Ключевые слова: личность, речь, речевая деятельность, интеллект, темперамент, экстраверсия, интроверсия.

Постановка наукової проблеми та її значення. Впродовж століть проблема людини знаходиться в центрі уваги багатьох наук та складає основу і предмет міждисциплінарних досліджень. На сучасному етапі розвитку психологічної науки продовжують залишатися актуальними питання про природу особистості, внутрішній світ людини, про фактори, які визначають розвиток особистості та її поведінку, окремі вчинки і життя в цілому. Однак, незважаючи на те, що проблема особистості та її проявів завжди була фундаментальною, ключовою в загальнопсихологічній теорії та практиці, багато важливих питань психології особистості й досі залишаються мало вивченими. Передусім це проблема прояву індивідуально-психологічних властивостей особистості в діяльності людини.

Особистість – саморегульована динамічна функціональна система без ушину взаємодіючих між собою властивостей, відносин і дій [15, с. 305]. Способом існування особистості є діяльність, в якій особистість і проявляється, і формується.

Одним із основних методологічних положень сучасних досліджень особистості є принцип єдності особистості і діяльності, який у вітчизняній психології продуктивно розробляють К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьев, О. Г. Асмолов, А. І. Крупнов,

О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровський, Н. І. Рейнвальд, С. Л. Рубінштейн. Діяльність при цьому визначають як реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, в який як невід'ємний елемент включена психіка [1], а особистість – як суб'єкт діяльності, що “об'єктивує свою суб'єктивність” в продукті діяльності [10]. Таким чином, аналіз діяльності дає змогу розкрити індивідуально-психологічну своєрідність особистості.

Одним із основних видів діяльності людини є мовленнєва діяльність. Поняття мовленнєвої діяльності, згідно з теорією О.М. Леонтєва, потребує фіксування, з одного боку, її психологічного змісту (тобто предмета, засобів, способів, продукту і результату, специфічних для мовленнєвої діяльності) і потреби як передумови будь якої діяльності, а з іншого – аналізу процесуальної сторони і зовнішньої структури (або операційно-мотиваційних планів діяльності) [10].

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. В українській психології розробка загальнопсихологічних проблем мовлення належить О. О. Андрієвській, Л. К. Балацькій, Б. Ф. Баєву, А. М. Гольдберг, Л. С. Жижченку, Л. В. Засекіній, Т. В. Космі, О. О. Лавриненку, Д. Ф. Ніколенку, Л. М. Проколієнко, О. М. Раєвському, І. О. Синиці, Р. Ю. Таращанській, П. Р. Чаматі. Проблема мовленнєвого розвитку та особливості мовленнєвого становлення особистості різнобічно вивчають Л. О. Калмикова, О. Л. Кононко, О. М. Корніяка, М. В. Лиля, Р. В. Павелків, С. Е. Кулачківська, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко, Т. Д. Щербан та відзначають важливу роль спілкування у психічному розвитку особистості [7; 9].

Вагомий внесок у визначення особливостей мовленнєвого та когнітивного розвитку дітей зробили такі науковці, як Л. С. Вавіна, Т. В. Сак, Є. Ф. Соботович, О. А. Соловей, Н. М. Стадненко, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, Л. І. Фомічова та ін [6]. Вивченням вираженості у продуктах мовленнєвої діяльності різних індивідуальних властивостей мовця займаються В. А. Артемов, Л. А. Власова, С. В. Елгіна, Н. А. Мірошкіна, Е. Ю. Чеботарева, І. В. Чивілева, Н. О. Фоміна, Ю. Н. Караулов [2; 4; 5; 9; 13; 14].

І. А. Зімняя відзначає, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, мотивованим та предметним (змістовним) процесом подачі і (або) прийому сформульованої за допомогою мови думки, що спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування [8].

Мовлення особистості, будучи процесом індивідуального користування мовою, діалектично поєднує в собі загальне, що полягає в обов'язковому збереженні в мові лексичних, грама-

тичних, фонетичних, інтонаційних норм, які притаманні мові, якою користується мовець, та індивідуальне – те, що дає змогу диференціювати мову однієї людини від мови іншої. Як продукт діяльності індивіда, мова, як і будь яка дія, вчинок, має на собі відбиток різних індивідуальних особливостей людини, є репрезентантом її особистості [1; 8; 10].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Сьогодні значною мірою зріс інтерес дослідників до проблеми вираженості в мові різних характеристик особистості. Наприклад, Р. Лакофф, М. Блекер виявили відмінності у висловлюваннях залежно від статевої приналежності: жінки у порівнянні з чоловіками частіше використовують семантично спустошені слова, ввічливі та офіційні форми, а також стиль мовлення жінок наближається до літературного [4].

У тексті як продукті мовленнєвої діяльності виявлені прояви національної приналежності у вигляді “національних обертонів” наукових термінів та відмінностей синтаксичних структур. Вивчалася ідентифікація соціального статусу суб’єкта, рівень його освіти і культури, професійна приналежність. Вікові особливості особистості проявляються в синтаксичній структурі висловлювання зниженням рівня володіння зв’язним мовленням у старості, використанням застарілих чи, навпаки, сучасних слів.

Низка авторів аналізували прояви в тексті різних особистісних сфер мовця. Вираження в мовленні емоційної сфери особистості досліджували Н. В. Вітт, Е. Л. Носенко, В. І. Шаховський. Зокрема, Н. В. Вітт обґрунтувала і експериментально вивчила такі характеристики емоційної регуляції, як спрямованість (векторність), модальність і гнучкість. Вона експериментально довела, що спрямованість емоційної регуляції мовлення зумовлена властивою для особи орієнтацією на значимі для неї елементи комунікативних ситуацій, в яких розгортаються мовленнєві дії, і системою типових “стресорів”, що виникають при вербальному спілкуванні [4, с. 28].

Е. Л. Носенко встановила, що мовлення у стані емоційної напруги суттєво відрізняється від мовлення тих же досліджуваних, тільки у звичайному стані. Вона вперше здійснила системний аналіз стану емоційної напруги і її мовленнєвих проявів, запропонувала класифікацію якісних змін у характеристиках мовлення за критерієм інформативності при диференціації емоційної напруги різної інтенсивності [4, с. 29].

Окрім цього, досліджувалися особливості прояву інших особистісних характеристик в мовленнєвій діяльності. Зокрема, дослідження С. С. Дашкової свідчать про існування взаємозв’язку

між загальним об'ємом висловлювання і такими характеристиками людини, як замкнутість, принциповість, владність [3].

Накопичені дослідження, в яких вивчалися прояви в мовленні загальних характеристик особистості, таких, як екстраверсія – інтроверсія, екстернальність – інтернальність [11]. Зокрема, М.М.Смирнова дослідила психологічні характеристики прояву екстернальності-інтернальності в тексті. Проведене експериментальне дослідження показало, що екстернально-інтернальна орієнтація суб'єкта, будучи об'єктивованою в його продукті мовленнєвої діяльності – тексті, найбільше проявляється на мотиваційно-цільовому та смислово рівнях, що є релевантними локусу контролю особистості. Найбільш діагностованими для локусу контролю суб'єкта були окремі параметри тексту – оціночність, розмір, узгодженість, самоконтроль, якість та ін. М.М.Смирнова встановила, що кожна із орієнтацій локусу контролю суб'єкта характеризується специфічним вираженням у тексті, до того ж, різним градаціям екстернальності і інтернальності відповідають тільки їм притаманні показники і параметри тексту [11, с.144-146].

Здійснюючи теоретичний аналіз результатів системних досліджень прояву особистісних властивостей в мовленні, ми з'ясували, що індивідуально-типологічні особливості особистості і лінгвістичні характеристики тексту як продукту мовленнєвої діяльності особистості знаходяться у тісному зв'язку. Підтвердженням цього є низка досліджень вітчизняних вчених. Так, Н. О. Фоміна, розробивши методику цілісного, багатомірно-функціонального аналізу мовленнєвої діяльності, дослідила лінгвістичні (мовні, мовленнєві, змістово-смислові) характеристики мови і психологічні (мотиваційно-цільові, когнітивні, результативно-продуктивні, емоційні, регулятивні) компоненти мовленнєвих дій, розкривши мовленнєву діяльність в її основних рисах, зв'язках, виявивши структуру і механізми регуляції, охарактеризувала індивідуальність суб'єкта мовленнєвої діяльності [12]. Також Н. О. Фоміна виділила п'ять типів організації індивідуально-типологічних особистісних властивостей: інтернально-суб'єктний, інтернально-ергічний, результативно-смисловий, вибірковий і аергічний, які відрізняються спрямованістю мотивації та динамічними характеристиками. Зокрема, Н.О. Фоміною встановлено, що особи з інтернально-суб'єктним типом організації властивостей особистості вирізняються текстами із середнім об'ємом словника, лексичною насиченістю і варіативністю, достатньою граматичною і мовленнєвою правильністю, динамічністю розповіді. Мовленнєві дії цих осіб мають яскраво

виражену егоцентричну спрямованість мотивації при мінімальній комунікативній орієнтації тексту. Розвинена активна регуляція проявляється в силі волі, прагненні планувати свою діяльність, оцінювати і аналізувати її, а для уточнення і підсилення думки використовуються різні мовні засоби [12; 13].

Висловлювання осіб з інтернально-ергічним типом організації властивостей особистості характеризуються середнім рівнем насиченості та варіативності, мають яскраво виражену емоційність. Це свідчить про володіння автором різними мовними нормами та наявність соціоцентричної та егоцентричної мотивації мовленнєвих дій.

Тексти осіб із результативно-смісловим типом організації комунікативності, наполегливості та ініціативності характеризуються багатослівністю, є динамічними, послідовними, проте вони мають найбільшу кількість порушень логіки та є маловиразними. Автори цих текстів схильні часто використовувати службові слова, просто описують задані ситуації і характеризуються переважанням егоцентричної мотивації та екстернальністю мовленнєвих дій.

Висловлювання осіб з вибіркоким типом зазвичай мають невеликий об'єм, нединамічні, містять відступи від основної теми розповіді, нелогічні в побудові речень та передачі інформації і водночас досить складні і зв'язні. Мовленнєві дії відзначаються максимальною осмисленістю ситуації, високою емоційністю, наявністю обох типів мотивації та саморегуляції.

Особи з аергічним типом організації особистісних властивостей у своїх розповідях використовують мінімальну кількість прийменників, характеризуються високою зв'язністю та максимальним використанням смислових категорій простору, часу, причини, наслідку, цілі і умови. Також у текстах цих осіб простежується тенденція до невеликого об'єму, досить правильного оформлення, послідовності відповідно до теми розповіді [13].

Н. О. Фоміна дійшла висновку, що текст як продукт мовленнєвої діяльності може слугувати засобом діагностики індивідуально-типологічних особливостей особистості, оскільки за кожним текстом стоїть своєрідна мовна особистість.

Подібні результати отримала й І. В. Чивілева, яка досліджувала особливості прояву активності в мові особистості. На основі теоретичного аналізу та емпіричного вивчення прояву в мовленні таких особистісних характеристик, як комунікабельність, ініціативність, допитливість, І. В. Чивілева зробила висновок, що у осіб з вираженою активністю тексти мають менший об'єм, більш грамотні, логічні, цілісні та не динамічні, у порівнянні з текстами

осіб з не вираженою активністю. Окрім цього, висловлювання осіб з вираженою активністю є більш емоційними, оптимістичними, в них частіше помітна схильність авторів до планування дій у заданій ситуації, але дещо меншою мірою виражене прагнення до аналізу і сила волі [14].

Своєрідні особливості інтелекту особистості можуть також виражатися у психологічних компонентах мовленнєвих дій: в мотиваційному (мотиваційно-смісловій спрямованості і комунікативній орієнтованості дій), в емоційному (емоційній насиченості і забарвленості, проявах емпатії), в регуляторному (наявності вольових зусиль, екстернальності – інтернальності локусу контролю), в когнітивному (осмисленості чи описовості, типі логічних зв'язків) і в результативному (ступені задоволеності результатами діяльності).

С. В. Елгіна [5] зробила спробу комплексно вивчити прояв особливостей вербального, невербального та соціального інтелекту в мовленні особистості. Вона дослідила, що мовленнєва продукція осіб з домінуванням 1-шої сигнальної системи і розвиненим соціальним інтелектом у лінгвістичному плані характеризується великим об'ємом, високою зв'язністю і складністю, переважанням категорій ознаки, причини, часу та великою кількістю граматичних та лексичних помилок. Найчастіше такі особи розповідають про конкретних людей, події, виражають в тексті задоволеність результатами дружби, спрямованість на співпрацю, високу комунікативну активність, а також містять позитивну оцінку інших людей та емпатію. Проте, в текстах осіб з домінуванням 1-шої сигнальної системи і розвиненим соціальним інтелектом прослідковується порушення логічної послідовності, схильність до підтвердження, слабкий розвиток волі і тенденція до екстернального типу контролю поведінки.

Тексти осіб, у яких домінує 2-га сигнальна система і розвинений вербальний інтелект, мають невеликий об'єм, є відносно простішими з переважанням категорій дії і цілі, містять мало граматичних помилок, лексично правильно оформлені. В текстах цих осіб часто присутні абстрактні роздуми, створюється образ бажаного, "ідеального" друга, а не конкретної людини, домінують негативні емоції, помітні вимогливість і критичність автора. При цьому в текстах зберігається логічна послідовність дій, їх точне і лаконічне відображення, інтернальність контролю, вольові зусилля, осмисленість, планування, аналіз і узагальненість власних дій [5, с. 9].

Отже, С. В. Елгіна, здійснивши комплексне дослідження на межі психології мови, психології особистості та психолінгвістики,

емпірично виявила параметри вираженості своєрідності вербального, невербального і соціального інтелекту особистості в лінгвістичних характеристиках тексту та психологічних компонентах мовних дій.

Л. А. Власова [2] досліджувала особливості прояву темпераменту старшокласників та кадетів військового вузу в мовленнєвій діяльності. Виявилось, що темперамент старшокласників і кадетів проявляється у психологічних компонентах мовленнєвих дій по-різному. В лінгвістичних характеристиках мови старшокласників проявляється комунікативна ергічність і екстравертованість (в об'ємі словникового запасу), емоційна чутливість (в кількості смислових категорій ознаки) та імпульсивність (в граматичній правильності). Їхні тексти мають великий об'єм, емоційні, проте, з великою кількістю повторів та граматичних помилок.

Особливості темпераменту кадетів військового вузу відображені у таких мовних і мовленнєвих характеристиках мови, як: менший об'єм продуктів мовленнєвої діяльності, більший граматична правильність, мала кількість повторів, тобто для кадетів характерним є внутрішній мовленнєвий контроль [2].

Особливості темпераменту старшокласників і кадетів військового вузу проявляються в психологічних компонентах мовленнєвих дій певним чином. У старшокласників альтруїстична спрямованість мовних дій пов'язана з психомоторною і комунікативною ергічністю; комунікативна спрямованість текстів – з комунікативною пластичністю; осмисленість заданої ситуації – з комунікативною ергічністю і стенічністю; емоційна насиченість текстів – з емоційною чутливістю та імпульсивністю; мовний самоконтроль (уточнення і підсилення думки) – з ергічністю темпераменту в інтелектуальній сфері, відсутність проявів сили волі – з емоційною чутливістю їх темпераменту.

Егоцентрична спрямованість мовних дій кадетів військового вузу є вираженням їх комунікативної ергічності; мала емоційність текстів (при домінуванні астенічних емоційних переживань) – емоційної реактивності та рефлексивності; схильність до прояву сили волі і планованості дій – пластичності темпераменту в психомоторній та інтелектуальній сферах, а також невисоких імпульсивності та емоційній чутливості.

Отже, в текстах відкритих і активних, спрямованих на комунікацію старшокласників, багато наказових і питальних речень, для них властива альтруїстична мотиваційна спрямованість, інтерес до життя, спроби осмислити своє місце у світі, світлі і радісні очікування майбутнього. В текстах більш самостійних,

відповідальних, навчених долати перешкоди кадетів помітні розвинені вольові якості, стриманість, егоцентризм. Л. А. Власова припускає, що особливості прояву темпераменту в лінгвістичних і психологічних характеристиках мови старшокласників і кадетів військового вузу пов'язані з соціальними умовами формування і розвитку особистості і, разом з тим, мовних здібностей [2, с. 13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, текст, будучи продуктом мовленнєвої діяльності, є достовірним джерелом інформації для діагностики індивідуальності особистості. Однак теоретичний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дослідження проблеми прояву в мовленні особистісних властивостей показав, що більшість досліджень присвячені вивченню окремих характеристик особистості, в окремо взятих параметрах. Відповідно, виникає потреба цілісного вивчення властивостей особистості різних вікових періодів і їх проявів у індивідуальній мовленнєвій діяльності та у психологічних компонентах мовних дій.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1983. – 287 с.
2. Власова Л. А. Темперамент и его проявления в лингвистических характеристиках и психологических компонентах речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.А. Власова. – М., 2007. – 19 с.
3. Дашкова С. С. Устная речь как источник информации о человеке: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. С. Дашкова. – М., 1982. – 19 с.
4. Денисенко В. Н. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации / В. Н. Денисенко, Е. Ю. Чеботарева. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
5. Елгина С. В. Проявление интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. В. Елгина. – М., 2006. – 18 с.
6. Засекіна Л. В. Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги: теорія та практика : монографія / Л. В. Засекіна, О. А. Соловей. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 228 с.
7. Засекіна Л. В. Психолінгвістична діагностика : Навч. посібник / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2008. – 188 с.
8. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.

9. Лавриненко О. Л. Конструювання концептуальної моделі мовної особистості [Електронний ресурс] / О. Л. Лавриненко. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/851/94>.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Смирнова М. М. Психологическая характеристика выраженности экстернальности-интернальности в тексте / М.М.Смирнова // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.140 – 147.
12. Фомина Н. А. Комплексное изучение проявлений личности в речевой деятельности / Н. А. Фомина // Психологічні перспективи. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – Випуск 18. – С. 257-270.
13. Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности / Н. А. Фомина. – Рязань : Узорожье, 2002. – 412 с.
14. Чивилева И. В. Личностные характеристики активности и их проявление в речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Чивилева. – М., 2005. – 24 с.
15. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б.Шапар. – Харків: Прапор, 2007. – 640 с.

The article represents theoretical analysis results of domestic and foreign scientific systematic research as to the problem of a speaker's personal characteristics display in his speaking.

Key words: personality, speaking, speaking activities, intellect, temperament, extroversion, introversion.

Отримано: 11.02.2012 р.

УДК : 159.9 : 2-1

О.І.Крупська

Психологічні аспекти формування релігійності людини

У статті аналізуються особливості формування релігійності людини. З'ясовуються особливості релігійності на різних етапах вікового розвитку (починаючи від народження і до старості). Доводиться важливість виховання в батьківській сім'ї для формування релігійності людини. Наголошується на тому, що стиль виховання і ставлення до дитини мають особливе значення у становленні її релігійності. Розглядається

неусвідомлене перенесення (проектування) рис батьків на уявлення про Абсолют. Пояснюється значення власних переживань (переживання страху) у виникненні й розвитку релігійності людини.

Ключові слова: релігійність, розвиток, виховання, ставлення до батьків, страх, почуття провини.

В статті аналізуються особливості формування релігійності людини. Вияснюються особливості релігійності на різних етапах вікового розвитку (починаючи з народження і до старості). Доказується значимість виховання в батьківській родині при формуванні релігійності людини. Підкреслюється, що стиль виховання і ставлення до дитини мають суттєвий вплив на формування її релігійності. Розглядається неосвідомлене перенесення (проектування) якостей батьків на представлення про Абсолют. Пояснюється значення власних переживань (переживання страху) у виникненні й розвитку релігійності людини.

Ключевые слова: релігійність, розвиток, виховання, ставлення до батьків, страх, почуття провини.

Постановка проблеми. Питання, що стосуються релігійності людини, хоча й неодноразово привертало увагу науковців, проте ще не до кінця вивчені й з'ясовані в науці. Так, тривалий час на теренах сучасної України все, що було пов'язано з релігією, з феноменом віри, зі специфікою релігійних уявлень, вважалося темами, які якщо й необхідно розглядати, то виключно в негативному ключі і з метою подальшої критики. З початку 90-х років ХХ століття, у зв'язку з руйнуванням суспільно-політичного табу щодо релігії, тема релігійності починає активно досліджуватися науковцями. Проте здебільшого свій інтерес тут вбачають соціологи, політологи, педагоги, але надто мало власне психологічних досліджень природи й суті релігійності людини. Водночас, саме в контексті психології вивчення релігійності людини є особливо актуальним, оскільки релігійність часто стає єдиним доступним способом отримання психологічної підтримки.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблеми релігійності людини, особливостей формування релігійного світогляду, аналіз чинників, які заважають чи, навпаки, сприяють формуванню релігійності людини, торкалися ряд як іноземних, так і вітчизняних авторів. Серед них В. Лубський [1], О. Предко [3], В. Москалець [2], С. Прежина [11], П. Бенсон [7] та інші.

Уявлення про Абсолют, якими володіє людина, вперше закладаються у батьківській сім'ї. Ці уявлення можуть формуватися багатьма способами, два з яких особливо важливі: залучення дитини до релігії сім'єю (у випадку, якщо сім'я, в якій дитина зростає, є віруючою) та неусвідомлене перенесення уявлень про

батьків на уявлення про Абсолют. У першому випадку батьки (або інші родичі) доносять до дитини інформацію про релігійні правила і норми, вимагаючи від неї, у міру дорослішання, виконання цих вимог; долучають дитину до здійснення релігійних обрядів; розповідають про Бога [10]. Другий спосіб формування релігійних уявлень – це неусвідомлене приписування Абсолюту якостей, притаманних власним батькам, на чому наголошував ще З. Фройд [5], а згодом Г. Гжимала-Мосчинська [8], А.-М. Різутто [12], Г. Адамчак [6] та інші.

Але яким чином відбувається розвиток релігійності людини, чому в глибоко віруючій сім'ї зростає дитина, яка в дорослому віці буде байдужа до релігії та релігійних традицій і чому ж, навпаки, в атеїстичній сім'ї формується глибоко віруюча особистість – питання, що й досі залишаються відкрити в психологічній науці.

Мета даного дослідження – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування й розвитку релігійності людини. З'ясувати, які чинники є домінантними у формуванні релігійності людини.

Основний зміст статті. Про те, як відбувається розвиток релігійності, що саме є тим чинником, що штовхає чи, навпаки, стримує цей розвиток й досі немає єдиного наукового підходу. Пояснюємо це тим, що дослідники часто обирають лише один аспект для пояснення розвитку релігійності, ігноруючи цим інші, не менш важливі сторони такого розвитку. Проаналізуємо основні з них. Так, одним із чинників релігійного розвитку може виступати звичайне, неминуче *дорослішання особистості*, тобто проходження закономірних вікових етапів її розвитку [4, с. 279-287; 9, с. 35-36; 10, с. 105-133; 6].

Перший період в житті людини – період новонароджених та немовлят. З точки зору психології релігії – це період арелігійності людини – жодних релігійних виявів на даному етапі не спостерігається.

Період раннього дитинства (1 – 3 роки) є початком релігійного життя (для дитини, яка виховується у сім'ї віруючих осіб). Дитина, яка зростає у віруючій сім'ї, отримує інформацію релігійного змісту. На основі цього починає творити свої релігійні уявлення (знає, де знаходяться ікони в домі, якщо вони в домі є, може розрізнити постаті на них).

Дошкільний вік (3 – 6/7 років) з позиції психологічного аналізу релігійності – це, так званий, “період байки”. Дитина наділяє Бога фантастичними рисами, які більше емоційно забарвлені, аніж зумовлені раціональним осмисленням. Уявлення про Бога збігаються із уявленнями про казкових чарівників, за єдиною

відмінністю – Бог часто розуміється як “чарівник усіх чарівників”. Якщо дитина вміє молитися і батьки її заохочують до молитви – здебільшого молитва сприймається нею як ритуальне щоденне обов’язкове повторювання вірша, що вимагається батьками. Це не має жодного смислового навантаження для самої дитини.

Період молодшого школяра (6/7 – 11 років). Розглядаючи цей період в контексті релігійного становлення дитини, можна виокремити у ньому два етапи: 6/7 – 8 років – на цьому етапі образ Бога в дитячій уяві набуває дедалі більшої реалістичності. Молитва поступово починає набувати для дитини значення приватної розмови з Богом, з’являється бажання молитися наодинці, мати певне прохання до Бога і сподівання, що воно буде почуте і реалізоване (якщо Бог почує, то обов’язково виконає, бо уявлення дитини про Бога у цьому віці все ще нагадують уявлення про доброго чарівника). У 9–11 років релігійні вияви залежать від вимог авторитетів (вчителів, батьків, священиків). Релігійність (точніше релігійні дії) виконуються дитиною за вимогою авторитетів. Богу дитина починає приписувати уже не тільки магічні риси, а й вищі цінності та ідеали: доброту, мудрість, справедливість, милосердя, совість, любов.

Підлітковий вік (11 – 15 років) характеризується формуванням автономної релігійності людини. Образ Бога в свідомості підлітків стає більш абстрактним та одухотвореним. Багато хлопців та дівчат підліткового віку або активно звертаються до релігії (властивий пошук, який може призвести до потрапляння в секти), або заперечують її. Інтенсивно розвивається сфера ціннісних орієнтацій та ідеалів. Релігія стає особистим вибором. Змінюється ставлення до молитви: якщо підліток молиться, то переважно тому, що відчуває потребу бути вислуханим і вважає, що найкраще вислухає Бог. Примушування підлітка до виконання релігійних практик та обрядів, відвідування храмів, дотримування релігійних традицій у випадку, якщо підліток явно протестує проти цього – є безрезультатним. Так само, як і забороняти підлітку виконувати певні релігійні практики, які він для себе обирає. Адже, як відомо, будь-який тиск здатний породити ще більший опір. А, зважаючи на максималізм, схильність до прийняття підлітком крайніх рішень, цей опір буде особливо сильним. Безперечно, батькам варто контролювати й спрямовувати підлітка на правильний життєвий шлях, прийняття (особистісне) тієї релігії, яку сповідують батьки або ж остерігати від небезпечних організацій, сумнівних структур. Проте слід це робити ненав’язливо, з повагою до особистості підлітка, пояснюючи йому всі наслідки його ж дій, вчинків, що пов’язані з перебуванням в такого роду організаціях.

Юнацький вік (16 – 21 рік), як відомо, починається з кризи. Суть кризи – проблема самовизначення: особистісного, професійного, становлення світогляду, визначення щодо прийняття чи неприйняття релігії, іноді й проблема визначення сенсу власного життя. Часто релігія може виступати вказівником у пошуку цього сенсу. В юнацькому віці схильність до потрапляння в сумнівні організації значно зростає, оскільки юнаки та юнки зайняті активним пошуком себе і здійснюють цей пошук у всіх доступних для них формах. Тому дівчата та хлопці в юнацькому віці найчастіше і стають жертвами різноманітних деструктивних псевдорелігійних організацій, які з релігією іноді не мають нічого спільного. Така небезпека (потрапити до псевдорелігійної організації) підсилюється ще й тим, що юнаки мають значно більше свободи й менше контрольованості з боку власних батьків, аніж це було в підлітковому віці. Адже саме в цей період хлопці й дівчата найчастіше покидають домівку та їдуть навчатися в інші міста, де й починається їхнє самостійне життя. Релігійність юнака/юнки самостійна: якщо вірить – то виключно за власним бажанням; якщо ні – його/її важко примусити. Також, зважаючи на добре розвинене абстрактне мислення, для хлопця чи дівчини в юнацькому віці є цілком доступно зрозуміти, уявити абстрактну постать Бога (Абсолюту). До завершення юнацького віку образ Бога в свідомості людини є найбільш повним і сформованим за умови, якщо людина змалечку зростала у віруючій сім'ї і суттєвих релігійних чи життєвих криз (окрім класичних вікових криз) в її житті не траплялося.

У період ранньої дорослості (21 – 40 років) релігійність є доволі стабільною. Певні її сплески чи, навпаки, зниження (релігійні кризи) зумовлені життєвими обставинами і мірою покладання на Бога. Так, якщо у випадку життєвих криз людина покладалася на Бога і життєві проблеми вирішувалися відносно сприятливо для неї, це суттєво підсилить релігійність людини. Якщо ж у випадку уповання на Бога ситуація вирішується не сприятливо, може виникнути розчарування в релігії. Хоча, звичайно, людина глибоко віруюча іноді схильна свої труднощі вважати проявом волі Бога, мириться із ними, а її релігійність в подальшому може бути спрямована на недопущення інших проблем в її житті (або ж на прохання про мужність і витримку у вирішенні складних життєвих обставин). У період середньої дорослості (40 – 61 рік) яскравих релігійних змін також не відбувається. Ближче до завершення цього періоду люди здебільшого стають бабусями й дідусями і намагаються передати свій досвід, цінності, життєву мудрість, мораль наступним поколінням. Оскільки батьки часто є зайняті налагодженням

сприятливих побутових умов для дітей, то доступними особами для передачі цього досвіду є внуки. Водночас, часто бабусі й дідусі намагаються компенсувати у внуках те, чого не додали своїм дітям, оскільки в молодому віці займалися насамперед організацією матеріального добробуту для них. Тому спілкування, передачу цінностей, життєвої мудрості, яких за браком часу не додали дітям, переносять на внуків. Відповідно, у нашому суспільстві дітей до релігії найчастіше долучають дідусі й бабусі, а не батьки. У віці пізньої дорослості (від 61 року) актуальною залишається передача досвіду майбутнім поколінням, а також на цей вік (звичайно, іноді десятками років після початку цього етапу) припадає період *есхатологічної релігійності* – людина готується до смерті. Особливо активно звертається до релігії, оскільки релігія допомагає зменшити страх перед неминучою смертю. Людина розуміє, що після смерті є життя (за релігійним трактуванням), тому намагається проаналізувати своє життя і примиритися з Богом (за гріхи свого життя). Часом навіть невіруюча людина, яка усе попереднє життя дотримувалася атеїстичних позицій, саме в цей період життя наворачтається до релігії. Причина – людина усвідомлює (а іноді, в силу поганого здоров'я, відчуває), що життя не безконечне і смерть неминуча. Очікування смерті завжди лякає. А релігія полегшує цей страх, оскільки у більшості релігій є теза про життя після смерті. Тому, прагнучи подовжити своє існування, нехай навіть і в іншому вимірі (після біологічної смерті), людина долучається до релігії.

Г. Гжимала-Мосчинська [8, с. 109-112] на основі еріксо-нівських стадій психосоціального розвитку виділяє такі етапи у становленні релігійності людини: ораль-сенсорна стадія (0 – 1 рік) – конфлікт між “довірою” та “недовірою” до світу. Сформована “довіра” в дорослому віці призведе до адекватного розуміння Бога, сприяє нормальному ставленню (не споживацькому, але й не надмірно жертвовному) до релігії. Почуття сформованої “недовіри” в дорослому віці спричинить невротичний тип ставлення до Бога. М'язево-анальна стадія розвитку (1 – 3 роки) передбачає проходження конфлікту між “автономією” та “сумнівом”. Сформована “автономія” в дорослому віці сприятиме розумінню Бога як Спасителя, як Помічника, як Милосерного Батька. Якщо ж сформовано “сумнів” – Бога в дорослому віці розглядатиме як суддю, як карателя. Локомотроно-генітальна стадія розвитку (3 – 6 років) – конфлікт між почуттям ініціативності та почуттям провини. В релігійному аспекті – почуття своєї нікчемності, покинутості та непотрібності перед Богом (у разі сформованої “провини”). Латентна стадія розвитку (6 – 12 років) – переживається конфлікт між

“працелюбністю” та “неповноцінністю”. Сформована “працелюбність” – в релігійності людина буде ретельна у виконанні релігійних практик, а “неповноцінність” – невпевненість в заступництві Бога, епізодичність у зверненні до релігійності. Підлітково-юнацька стадія (12 – 19 років) – відбувається конфлікт між “его-ідентичністю” та “рольовим змішуванням”. У разі сформованої “его-ідентичності” у людини сформується чітке розуміння своїх релігійних позицій, цінностей, приналежність до релігійних течій. У випадку “рольового змішування” – людина може потрапляти під різні впливи, псевдо релігійні організації, людина наївна, її релігійні реакції можуть бути невротичного характеру. Молодість (20 – 25 років) – людина переживає конфлікт між “інтимністю” та “ізоляцією”. Сформована “інтимність” у релігійності – людина довірятиме Богові, буде впевнена у Його любові й небайдужості до людини. Сформована “ізоляція” спричинить розуміння Бога, як Такого, хто мало цікавиться інтересами й переживаннями людини. Дорослість (26 – 64 років) – конфлікт між “творчістю” та “стагнацією”. У випадку сформованої “творчості” – виникне бажання ділитися мудрістю, долучати до релігійності дітей та внуків. Зрілість (65 років і старші) – конфлікт між “цілісністю его” та “відчаєм”. “Цілісність его” сприятиме достойному прийняттю факту неминучості смерті.

Другим чинником у формуванні релігійності є *виховання*. Безперечно, найчастіше віруючі батьки своїм вихованням сформують віруючу особистість. Батьки ж байдужі до релігії або негативно налаштовані до будь-яких релігійних вчень – виховують арелігійну або атеїстичну особистість. Водночас, трапляються випадки, коли дитина або ж суперечить тим цінностям, що пропонують їй батьки, або ж, навпаки, приймає такі цінності, які батькам були чужі [10]. Вважаємо, що найбільшого значення тут набуває не стільки сама релігійність батьків, а релігійність батьків разом із типом виховання дитини. Так, якщо батьківська сім’я була віруючою, долучала дитину до релігії, до виконання релігійних обрядів і виховання в такій сім’ї було достатньо демократичним, дитину поважали, намагалися зрозуміти її внутрішній світ, не потурали їй у всьому, але й не ігнорували її інтересів – дитина спокійно, без опорів перейматиме батьківські цінності (і релігійність у тому числі) й згодом пропонована батьками релігія стане для людини її власним вибором (сформується глибока релігійність).

Якщо сім’я віруюча і долучає дитину до релігії, дитина, водночас, надто узалежнена від батьків, батьки авторитарні і навіть неусвідомлено “переймають” на себе владу Бога (особливо, якщо

при покаранні дитини використовують фрази "...Бог бачить все...", "...перед Богом ти вчинила негідно...", "...покайся і молися..." та ін.), дитина намагатиметься звільнитися від тиску батьків, навіть не усвідомлюючи цього. Рано чи пізно починає декларувати, що не вірить в Бога (заперечує цінності батьків, заперечує Бога, карою Якого її лякають), відмовляється відвідувати храм, виконувати релігійні обряди, що їх безумовно виконують батьки. Насправді такий протест – це протест не проти Бога, а протест проти батьків, адже висловитися прямо проти них дитина не може, оскільки від батьків є узалежнена як психологічно, так і матеріально. Поступово, у період дорослішання, в дитини формується атеїстична позиція. Таку поведінку батьки найчастіше сприймають як непослух і ще більше її обмежують і змушують до виконання релігійних практик. І це призводить до ще більшого опору з боку дитини (чи вже підлітка або навіть юнака/юнки). З часом, подорослішавши, дитина (а іноді вже доросла людина) починає усвідомлювати, що Бог все-таки є (все-ж, зростаючи у віруючій сім'ї вона переконана в існуванні Бога) і Бог може покарати її за те, що вона Його так довго зневажала. Відповідно, для самозаспокоєння і самовиправдовування, людина починає шукати аргументи, які б підтвердили, що Бога не існує (наприклад, стверджує, що "...якби Бог існував, не допустив би такої кількості воєн, хвороб, соціальної несправедливості..."). Тобто коло замикається. І атеїзм (заперечення релігії й існування Абсолюту) стає стійкою особистісною позицією. Такий атеїзм найсильніший, його найважче здолати. Хоча, у своїх витоках, це було не заперечення Бога, а заперечення батьків і усього, що ними нав'язувалося.

Схожа (але протилежна за вектором) ситуація може трапитися і у сім'ях атеїстичних, де батьки глибоко переконані в негативному впливові будь-якої релігії на людину і твердо заперечують існування Бога. Дитина, яка зростала в атеїстичній сім'ї, котра авторитарно виховувала дитину, від дитини вимагалася беззастережного послугу й виконання вказівок, а можливо, ще й ставлення до дитини було жорстоким, дитина також заперечуватиме цінності батьків. І намагатиметься знайти щось відмінне від їхньої моралі, від їхнього тиску. І цю відмінність може віднайти в релігії. Водночас, оцінюючи своїх батьків як жорстких, черствих, не співчутливих, дитина може почати шукати психологічну "заміну" рідним батькам. І цією "заміною" може стати Бог.

Якщо ж сім'я не віруюча і, відповідно, не долучає дитину до релігійних практик, але опору щодо релігії (релігій) в батьків не було, тобто у випадку, якщо батьки були не атеїстами, а просто

байдужі до релігії, ставлення до дитини в такій сім'ї було позитивним, дитина приймалася як самостійна й цінна особистість, то дитина може дотримуватися таких само позицій (бути байдужою до релігії), або ж, з часом, дорослішаючи і шукаючи себе, формуючи свій світогляд, може самостійно долучитися до релігії. І, якщо батьки цьому не суперечитимуть, то стати глибоко релігійною особою. Можливий й інший наслідок – доросла людина, яка виховувалася в такій сім'ї, віднайшовши певний позитив в релігії, душевну рівновагу, справжню віру, може долучити й батьків до тої релігії, яку для себе обере самостійно. Тобто релігійним “вихователем” людина може стати навіть для власних батьків.

Третій чинник у релігійному розвитку людини – *перенесення рис батьків на уявлення про Бога*, що неодноразово доводилося дослідниками теоретично й підкріплювалося емпіричними дослідженнями [5]. Так, люди, які належать до однієї релігії, однієї конфесії та навіть однієї релігійної громади, можуть мати різне уявлення про Бога і різний образ Бога у своїй свідомості. Якщо людина батька (або обох батьків) оцінює як такого, що був байдужий до неї, мало цікавився її інтересами, проблемами, то й Бога, якщо віритиме у Нього, вважатиме байдужим до себе і не вважатиме за доречне “турбувати” Його власними молитовними проханнями. Хоча й може виконувати всі необхідні релігійні практики й обряди. Якщо своїх батьків, а частіше все-ж батька, вважає жорстоким, який тільки й карав, то й до Бога вважатиме за доречне звертатися тоді, коли згрішила і потребує прощення, або буде переконана, що гріх не виконувати обов’язкових для віруючого релігійних практик [12, с. 205-234].

Четвертий чинник у формуванні релігійності людини – *особистісна необхідність*. Найсильнішим тут може виступати страх [4, с. 251]. Існують різні типи страху, що або стимулюють людину до релігійності, наворачтають до релігії, або ж підсилюють її вже існуючу релігійність. Так, звичайний страх може бути пусковим для активізації релігійності людини, але він не є першопричиною у виникненні релігійності загалом. Наприклад, людина вірить в Бога, але не часто звертається до Нього й до релігії загалом, а от коли виникають певні життєві негаразди, ситуації небезпеки, людина починає шукати допомоги й підтримки у всіх сферах, де може знайти. Оскільки й так є віруючою, то в першу чергу починає просити заступництва в Бога. Таку реакцію можна порівняти із суто дитячою поведінкою. Дитина, яка спокійно бавиться і знає, що батьки поруч, в цей період часу їх не потребує. Але, якщо раптом її щось злякає (різкий звук, незнайома людина чи щось інше), вона покидає

гру і біжить до батьків, щоб сховатися у їхніх обіймах. Так і доросла людина – вірить в Бога, але звертається до релігії в ситуації кризи. Можливо, саме цей страх і є одним з чинників, що нині стимулює молодь активно звертатися до релігії (кількість віруючої молоді в Україні в останні роки суттєво зросла, згідно з даними центру Розумкова). Адже чим невпевненіше людина почуває себе в суспільстві, чим менше у неї впевненості у завтрашньому дні, тим більшою є потреба шукати когось, хто б захистив, був завжди вірним і люблячим. Саме це молоді люди й шукають в релігії.

Інший тип страху – страх смерті. Людина знає, що її життя не вічне, а релігія подає готові відповіді на питання про те, що ж чекає людину після її земної смерті, а також пропонує певні правила, яких треба дотримуватися, щоб бути щасливим після смерті (потрапити в рай; досягнути нірвани; реінкарнуватися хоча б не в камінь та ін.).

Не менш важливим у виникненні й посиленні релігійності є моральний страх (почуття провини перед кимось). В дитинстві за погані вчинки карали батьки. З часом дитина, коли вчинила погано і усвідомила свій вчинок, просила прощення в батьків. Відповідно, позбувалася того відчуття провини. Вже в дорослому віці людина потребує певного зовнішнього контролю і не завжди її негативні вчинки є таким невинними, як у дитинстві. Відповідно, не завжди людина може попросити прощення й отримати прощення в того, кого образила. І єдиним, хто знає і бачить її гріх, є Бог (за уявленням самої людини), а, відповідно, саме в Ньому треба шукати прощення [4, с. 251-252].

Висновки. Релігійність людини – складний психологічний феномен. І однозначного підходу щодо виникнення релігійності не існує. Водночас, можна виділити кілька ключових чинників, які стимулюють виникнення й посилення релігійності. А саме: 1) онтогенетичний розвиток: зростаючи, людина проходить певні вікові етапи, в силу яких здатна усвідомити абстрактні релігійні уявлення та проїнятися релігійним вченням; 2) виховання; 3) перенесення рис батьків на уявлення про Бога; 4) особистісні потреби (найчастіше цією потребою виступає страх). Перспективним напрямком у наукових розвідках щодо окресленої проблематики є проведення емпіричних досліджень, що дадуть змогу виявити, який з чинників і якою мірою відображається на процесі формування релігійності та на особливостях вже сформованої релігійності людини.

Список використаних джерел

1. Лубський В.І., Предко О.І. Психологія релігії: Підручник і хрестоматія / В. І. Лубський, О. І. Предко. – К. : Центр учбової літератури, 2004. – Ч. 1. – 208 с.

2. Москалець В. П. Психологія релігії / Віктор Петрович Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
3. Предко О. І. Психологія релігії: історіографія, теорія, релігійознавчі виміри : монографія / О. І. Предко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 278 с.
4. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під. ред. О.Ю.Макселона. – Львів : Свічадо, 1998. – 320 с.
5. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / Зигмунд Фрейд // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1990. – С. 94–142.
6. Adamczak G. Pojęcie Boga Ojca w świadomości dzieci / G. Adamczak. – Krakow : TN PAT, 2001. – 72 s.
7. Benson P. L. God – image as a function of self-esteem and locus of control / P. L. Benson, B. P. Spilka // Journal for the Scientific Study of Religious. – 1973. – № 12. – P. 297–310.
8. Grzymaia-Moszczyńska H. Religia a kultura : wybrane zagadnienia z kulturowej psychologii religii / Halina Grzymaia-Moszczyńska. – Krakow : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellockiego, 2004. – 247 s.
9. Kuczkowski S. Psychologia kształtowania się obrazu Boga / Stanisław Kuczkowski. – Krakow : Wydział Filoz. Tow. Jezusowego, 1982. – 175 s.
10. Kuczkowski S. Psychologia religii / Stanisław Kuczkowski. – Krakow : WAM, 1998. – 396 s.
11. Prkzyna W. Intensywność postawy religijnej a osobowość / Władysław Prkzyna. – Lublin : KUL, 1973. – 164 s.
12. Rizutto A.-M. The birth of the Living God / A.-M. Rizutto. – Chicago : University of Chicago Press, 2003. – 421 p.

The article analyzes the features of formation of religious rights. Analyzed features of religion in various stages of age (from birth to old age). Proved the importance of education of the parent family in shaping religious rights. It is stressed that parenting style and attitude to the child are of particular importance in the development of religion. An unconscious transfer (design) features of the fathers upon the idea of the Absolute. The reason the value of their own experiences (feelings of fear) in the occurrence and development of religious rights.

Key words: religion, development, education, relationship to parents, fear, guilt.

Отримано: 1.02.2012 р.

Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості

Висвітлено надзвичайно актуальну проблему соціальної рефлексії як компонента соціального розвитку особистості. Зазначено, що соціальний розвиток особистості являє собою процес, що включає, з одного боку, засвоєння готових форм соціального життя, а з іншого – набуття власного соціального досвіду, індивідуальних якостей і властивостей, що дозволяють молодій людині орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації. Визначено, що соціальна рефлексія – це спрямованість суб'єкта до відображення, усвідомлення і розуміння уявлень інших людей про нього і його діяльність, здатність сприймати чужі і транслювати свої емоції, оцінювати ставлення людей один до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей. Соціальна рефлексія – це творчий процес, що протікає з урахуванням характерних особливостей розвитку самосвідомості особистості. Охарактеризовано види та структуру соціальної рефлексії. Зазначено, що компонентами соціальної рефлексії є когнітивний, мотиваційний і діяльнісний. У подальших дослідженнях можливе дослідження соціальної рефлексії особистості в ранній юності; подальше обґрунтування критеріїв та показників соціального розвитку особистості; дослідження найважливіших соціально-психологічних властивостей, таких як толерантність, соціальна відповідальність, соціальна злагода в юнацькому віці, визначення нових форм і методів роботи з молоддю, орієнтованих на стимуляцію соціального розвитку.

Ключові слова: соціальний розвиток особистості, соціальна рефлексія, рефлексивні очікування, рефлексивні відносини, когнітивний, мотиваційний, діяльнісний компоненти соціальної рефлексії, рефлексія ефективності соціальної взаємодії.

Освещена чрезвычайно актуальная проблема социальной рефлексии как компонента социального развития личности. Отмечено, что социальное развитие личности представляет собой процесс, включающий, с одной стороны, усвоение готовых форм социальной жизни, а с другой – обретение собственного социального опыта, индивидуальных качеств и свойств, позволяющих молодому человеку ориентироваться в различных жизненных ситуациях и добиваться положительной самореализации. Определено, что социальная рефлексия – это направленность субъекта на отражение, осознание и понимание представлений других людей о нем и его деятельности, способность воспринимать чужие и транслировать свои эмоции, оценивать отношение людей друг к другу и предвидеть поведенческие реакции других людей.

Социальная рефлексия представляет собой творческий процесс, протекающий с учетом характерных особенностей развития самосознания личности. Охарактеризованы виды и структура социальной рефлексии. Указано, что компонентами социальной рефлексии являются когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексия эффективности социального взаимодействия. В дальнейших исследованиях возможно исследование социальной рефлексии личности в ранней юности; дальнейшее обоснование критериев и показателей уровня социального развития личности; исследование важнейших социально-психологических свойств, таких, как толерантность, социальная ответственность, самоотверженность, социальное согласие в юношеском возрасте; определение новых форм и методов работы с молодежью, ориентированных на стимуляцию социального развития.

Ключевые слова: социальное развитие личности, социальная рефлексия, рефлексивные ожидания, рефлексивные отношения, когнитивный, мотивационный, деятельностный компоненты социальной рефлексии, рефлексия эффективности социального взаимодействия.

Постановка проблеми. Процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, істотно впливають на життєдіяльність особистості, визначаючи характер її розвитку в нових обставинах: необхідність мобілізації особистісного потенціалу, збереження цілісності, формування самодостатності особистості. Розвиток людини як особистості здійснюється в процесі присвоєння соціального досвіду через кумуляцію та інтеграцію всього різноманіття соціальних відносин, при все більш свідомій регуляції власної життєдіяльності, при затвердженні дієвої соціальної позиції. У зв'язку з цим у вивченні умов, механізмів соціального розвитку особистості первинного значення набуває виявлення особливостей соціальної рефлексії.

Аналіз досліджень і публікацій. Соціальний розвиток особистості розглядається як процес, що включає, з одного боку, засвоєння готових форм соціального життя, формування людини як представника спільноти, а з іншого – набуття власного соціального досвіду, індивідуальних якостей і властивостей. Соціальний розвиток особистості має певні стадії, триває все життя, представляє собою формування, перетворення і вдосконалення соціально-цінних якостей, що дозволяють людині орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації. (К.А.Абульханова-Славська, М.І. Бобнева, І.С. Кон, І.А. Персіанов, Д.І.Фельдштейн та ін.). Проте слід зауважити, що сьогодні не до кінця розкриті та обґрунтовані наукова сутність, структура процесу соціального розвитку особистості. Ми розглядаємо такі критерії соціального розвитку особистості: відповідальність,

толерантність, безконфліктність, соціальна рефлексія, соціальна самовідданість, соціальна злагода, соціальна децентрація. Ці критерії є базовими, фундаментальними, оскільки навколо них певним чином і групується безліч інших.

Серед базових напрямків розробки проблеми рефлексії на сучасному етапі доцільно виділити такі: діяльнісний напрям, суть якого полягає в розгляді рефлексії як компонента структури діяльності (Л.С. Виготський, О.М.Леонтьєв та ін.); дослідження рефлексії в контексті проблематики психології мислення (В.В. Давидов, Ю.М. Кулюткін, І.М. Семенов); вивчення рефлексивних закономірностей організації комунікативних процесів (В.С.Біблер, С.Ю. Курганов, А. Ліпман); аналіз рефлексивних феноменів в структурі спільної діяльності (В.А.Недоспасова, А.Н. Перре-Клемон); педагогічний напрям, представники якого розуміють рефлексію як інструментальний засіб організації навчальної діяльності (О.С. Анісімов, А.З.Зак, А.В. Захарова); особистісний напрямок, де рефлексивне знання розглядається як результат осмислення своєї життєдіяльності (Ф.Є. Василюк, М.Р. Гінзбург, Н.І. Гуткіна, О.Ф. Лазурський); генетичний напрям дослідження рефлексії (Н.І. Люрья, Ж. Піаже, В.І.Слободчиков); “системомиследіяльнісний” підхід, за яким рефлексія є формою миследіяльності (О.О. Зинов’єв, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицький); метакогнітивна парадигма дослідження рефлексивних процесів (М.Келлер, М. Кеплінг, Дж. Флейвелл); дослідження рефлексії як фундаментального механізму самопізнання і саморозуміння (В.В. Знаков); аналіз рефлексивних закономірностей і механізмів управлінської діяльності (А.В. Карпов, Г.С.Красовський, В.Є.Лепський). Але у сучасній науковій літературі є одиничні роботи, які спеціально присвячені соціальній рефлексії.

Метою даної статті є визначення сутності, психологічного змісту соціальної рефлексії як складової процесу соціального розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. А.В. Карпов зазначає, що рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту. Диференційоване розуміння предмета психології рефлексії передбачає його спеціальний розгляд в аспекті категорії “психічна властивість”, тобто рефлексивність повинна бути представлена як якісно особлива властивість індивіда. Далі А.В. Карпов пише, що зміст властивості рефлексивності передбачає і необхідність врахування трьох головних видів рефлексії, що виділяються за так званім “тимчасовим” принципом: ситуативної,

ретроспективної і перспективної рефлексії [9]. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій з ситуацією та їх координації відповідно до умов, що змінюються, і власним станом. Поведінковими проявами і характеристиками цього виду рефлексії є, зокрема, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності; те, наскільки часто він вдається до аналізу того, що відбувається, ступінь розгорнутості процесів прийняття рішення; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях. Ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності. У цьому випадку предметами рефлексії є передумови, мотиви і причини події, зміст минулої поведінки, її результативні параметри і допущені помилки. Ця рефлексія виражається в тому, як часто і наскільки довго суб'єкт аналізує та оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому. Перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; плануванням; прогнозуванням можливих наслідків. Її основні поведінкові характеристики – це ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє. Отже, рефлексія розглядається в плані закономірностей її власне процесуальної організації як психічний процес; рефлектування розкривається як особливий і специфічний психічний стан [9].

Проблема рефлексії в соціально-психологічному аспекті розглядається в роботах У. Джемса, Дж. Холмса і Ч. Кулі [1; 2; 13]. Поняття “соціальне Я”, що використовується У.Джемсом, вказувало на включеність людини в систему міжособистісних відносин і інтерпретувалося як усвідомлювані реакції інших осіб. Різноманітність і множинність контактів людини в соціальному світі обумовлювало різноманіття “соціальних Я”, кількість яких визначалося кількістю груп людей, думка яких для людини має значення.

Дж. Холмс, описуючи ситуацію спілкування двох чоловіків – Джона і Генрі, стверджував, що в цій ситуації проявляють себе як мінімум шість учасників: “Джон, яким його створив Господь Бог”; Джон, яким він сам себе бачить; Джон, яким його бачить Генрі, і, відповідно, ті ж три позиції для Генрі. Навіть при елементарній взаємодії у свідомості учасників представлені чотири “персони” – по дві з боку кожного з учасників. Кожен з учасників даної взаємодії оперує в своїй свідомості двома видами уявлень, що розрізняються

за об'єктом, – уявлення про себе (про “я”) і уявленнями про партнера (про “іншого”). Ці уявлення є результатом процесів самосприйняття і сприйняття іншого у формі знань, образів, оцінок.

Ч. Кулі, розширюючи схему Холмса, відзначає, що в ситуації міжособистісної взаємодії беруть участь вже вісім “персон”: до персон, виділених Холмсом, додаються ще дві – “Джон, яким йому представляється його образ у свідомості Генрі, і те ж для Генрі” [2, с. 14]. У схемі Кулі з’являються два типи уявлень про себе: “я” з власної точки зору і “я” з точки зору іншого. Перше здійснюється з внутрішньої у відношенні до суб’єкта позиції, друге – з позиції зовнішньої, що збігається з позицією партнера в міжособистісній взаємодії. Саме це уявлення є рефлексивним, оскільки виникає як наслідок установавання відносин між позиціями “я” і “іншого” і містить у собі знання про “я” ніби збоку.

Дж. Мід розумів рефлексію як здатність “діяти у відношенні до себе так само, як і у відношенні до інших”, “служити об’єктом для своїх власних дій” [3]. Послідовники Дж. Міда (Г. Блумер, Е. Гоффман та ін.) розглядали рефлексію вже як механізм міжособистісного розуміння.

З позиції Г. Блумера, рефлексивне ставлення людини до ситуації взаємодії проявляється в різних процесах: у процесі формування знань, в інтерпретації ситуації, в конструюванні власних дій на основі цієї інтерпретації. Людина “об’єднує в єдине ціле свою дію і керує нею, беручи до уваги різні речі і інтерпретуючи їх значущість для своєї майбутньої дії” [3, с.175]. Найважливішу роль в координації індивідуальних дій відіграє механізм “прийняття ролі іншого”, що дозволяє усвідомити значення своїх слів, вчинків і спробувати уявити, як вони будуть сприйматися партнером по взаємодії. Цей механізм забезпечує більш глибоке розуміння партнера, його внутрішнього світу, його душі. Уявлення, які були отримані в процесі прийняття ролі іншого, є рефлексивними, оскільки містять нове знання про самого себе і партнера по взаємодії [3, с.179].

Е. Гоффман, вивчаючи проблему міжособистісного пізнання в контексті “соціальної драматургії”, зазначав, що пізнання іншого тільки частково можна розглядати як мету людського спілкування: “інформація про індивіда допомагає оточуючим визначити ситуацію, дає їм можливість заздалегідь знати, що він чекатиме від них і що вони можуть очікувати від нього” [4, с. 188]. Інформація про іншого, з точки зору Гоффмана, включає і спостережувані (зовнішність, манери, поведінка), і внутрішні, передбачувані характеристики.

Отже, з позиції символічного інтеракціонізму, будь-які уявлення про елементи ситуації міжособистісної взаємодії є рефлексивними; рефлексія включає в себе уявлення “я” з зовнішньої позиції і знання про внутрішній світ іншого (його “я”, а також інтерпретацію ситуації з його точки зору). Рефлексія не тільки бере участь у процесі інтерпретації ситуації, вона відіграє величезну роль у процесах конструювання своїх дій та управління взаємодією. Прийняття ролі іншого дозволяє здійснити ставлення до себе як до об’єкта і до іншого як до себе, а це є важливою умовою становлення індивіда як соціальної істоти [1; 2].

Заслуговує уваги дослідження Н.І. Гуткіної, предметом якого є рефлексивні очікування, тобто “уявлення людини про те, що про неї думають люди, складові кола її спілкування” [5]. Рефлексивні очікування Н.І. Гуткіна розглядає як один із феноменів особистісної рефлексії. Основним компонентом рефлексії називається рефлексивний аналіз, який розуміється як “самоаналіз людини, що призводить до отримання нових знань” [5, с. 14]. За словами автора дослідження, в основі утворення рефлексивних очікувань лежить не тільки особистісна рефлексія, але також і рефлексія “міжособистісна”, тобто така рефлексія, яка пов’язана з “проникненням” у свідомість, у внутрішній світ іншої людини. Форми прояву цього типу рефлексії різноманітні: сюди можна віднести уявлення про себе в очах “іншого”, оцінка себе через “узагальненого іншого”, уявлення про внутрішні характеристики партнера, його цілі, інтереси, реакції на свою дію та ін.

К.Е. Данілін дає таке визначення рефлексії: “терміном рефлексія ми <...> позначаємо специфічну якість пізнання людини людиною, коли суб’єкт сприйняття різними засобами реконструює у власній свідомості елементи внутрішнього світу інших людей – об’єктів сприйняття. Цими елементами виступають насамперед диспозиції особистості (її установки, відносини, ціннісні орієнтації, мотиви, цілі діяльності), а також стереотипи і усвідомлені плани поведінки, приховані емоційні стани т. ін.” [6, с. 127-128].

Є.Н. Смельянов вивчає рефлексію як одиницю аналізу проблеми взаєморозуміння і виділяє три види рефлексивних відносин: 1) емотивно-рефлексивний; 2) нормативно-рольовий рефлексивний і 3) предметно-рефлексивний; ці види різні за основним змістом рефлексії “іншого я”, за характером процесу, який є базою рефлексії (когнітивна емпатія, прийняття ролі, децентрація) [8].

Цікавими для нас є погляди Є.В. Лушпаєвої, яка здійснила ретельний аналіз логіки розвитку соціально-психологічного підходу до вивчення рефлексії [11]. Дослідження рефлексії призвело

до виявлення її структурних компонентів. Є.В. Лушпаєва використовує поняття “рефлексія у спілкуванні” і виділяє елементи її структури: соціально-перцептивна рефлексія (рефлексія “я”) – відображення уявлень інших людей про себе (рефлексивні очікування); комунікативна рефлексія (рефлексія іншого) – конструювання внутрішніх характеристик партнерів по взаємодії; соціально-психологічна рефлексія (рефлексія ситуації) – когнітивне усвідомлення ситуації в єдності її об’єктивних і суб’єктивних характеристик.

У сучасній науковій літературі є одиничні роботи, які спеціально присвячені соціальній рефлексії. Так, у дисертаційному дослідженні О.М.Ткач [14] визначає соціальну рефлексію як спрямованість суб’єкта до відображення, усвідомлення і розуміння уявлень інших людей про нього і його діяльність. Така рефлексія може розглядатися як здатність сприймати чужі і транслювати свої емоції, оцінювати ставлення людей один до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей. Соціальна рефлексія є самовідображенням суб’єкта, що живе в суспільстві, що знаходиться на певному етапі історичного розвитку і включає в самосвідомість не тільки власне “я”, а й “я” інших суб’єктів з числа безпосереднього оточення. Соціальна рефлексія являє собою творчий процес, що протікає з урахуванням характерних особливостей розвитку самосвідомості особистості.

О.В. Сподаренко [12] вважає, що при визначенні соціальної рефлексії можуть бути виділені як мінімум дві ознаки: соціально-філософська ознака, що розкриває соціальну рефлексію особистості як спосіб усвідомлення особистістю дії міжособистісних соціокультурних механізмів будь-якої доцільної діяльності; педагогічна ознака, що розкриває соціальну рефлексію особистості як результат цілеспрямованої виховної діяльності, яка забезпечує домінування ціннісно-смыслових механізмів над гносеологічними, що виражається в усвідомленні мотивів і цілей суб’єктами соціальної діяльності. Послідовна соціальна рефлексія дій, діяльності, буття виступає провідним способом самовизначення особистості, спонуканням до якого служать оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів та наслідків самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми в процесі рефлексії їх реалізації.

М.В. Демиденко [7] соціально-особистісну рефлексію розглядає як психологічний засіб: системного логічного аналізу досвіду самопізнання, власної системи соціальної взаємодії (у її міжособистісному, соціально-рольовому, предметно-операціональному

аспектах) та ціннісно-сміслових підстав предметно-соціального світу; співвіднесення (урівноваження) на суб'єктивному рівні двох позицій – “Я в суспільстві” і “Я і суспільство” (Д.І.Фельдштейн), що відображають відповідно соціальні та індивідуальні орієнтири поведінки, протиріччя яких актуалізується у старшому шкільному віці; розробки стратегії освоєння соціального простору.

У структурі соціально-особистісної рефлексії М.В. Демиденко виділяє такі компоненти: 1) інтелектуальна (або логічна) рефлексія; 2) особистісна рефлексія, 3) рефлексія у спілкуванні; 4) рефлексія в соціальній взаємодії, 5) рефлексія в соціальній сфері. Виділення даних типів передбачає абстрагування від цілісності рефлексивного акту. Застосування соціально-особистісної рефлексії як індивідуального психологічного засобу передбачає проходження низки ступенів: аналіз шляхів само-реалізації та суспільної системи цінностей; синтез (доопрацювання власної системи цінностей і співвіднесення її з суспільною системою цінностей); життєве планування (пошук і вибір шляхів само-актуалізації і саморозвитку в соціально-прийнятній парадигмі). Соціально-особистісна рефлексія у своєму повному обсязі, що включає широкий спектр рефлексивних явищ, не актуалізується у звичайних, стандартних умовах життя. Вона “включається” при аналізі проблемно-конфліктних ситуацій, які зачіпають ціннісний пласт особистості, коли виявляються протиріччя, які при їх осмисленні, породжують проблемність і конфліктність умов здійснення “Я”.

Є.М. Ковшов [10], який присвятив проблемі філософської інтерпретації феномена соціальної рефлексії докторську дисертацію, запропонував таке визначення: “Соціальна рефлексія являє собою спосіб усвідомлення дії міжособистісних (в тому числі міжгрупових) соціокультурних механізмів будь-якої доцільної діяльності. На відміну від пізнавальної, їй притаманне домінування аксіологічного аспекту над гносеологічним, яке виражається в усвідомленні мотивів і цілей суб'єктами соціальної діяльності”. У процесі аналізу сутності соціальної рефлексії потрібно враховувати кілька суттєвих моментів. По-перше, соціальна рефлексія має чітку спрямованість на систему соціальної взаємодії (як міжособистісної, так і міжгрупової). По-друге, вона орієнтована на переважно ціннісно-цільовий аспект будь-якої діяльності, оскільки виявляє значення останньої для особистості і соціуму. Далі Є.М.Ковшов зазначає, що прагнення до гармонійного поєднання форм і функцій соціальної рефлексії у свідомості суб'єкта характеризує її універсальне зростаюче значення в реалізації закону зростання ролі культури в

житті суспільства. “Головною ознакою, що відрізняє дію рефлексії в повсякденній та ідеологічній свідомості, виступає здоровий глузд, який, будучи інтегратором соціального досвіду, протистоїть впливу недостатньо обґрунтованих наукових, релігійних і філософських концепцій” [10]. Типи соціальної рефлексії обумовлені складною структурою свідомості і можуть бути систематизовані за такими критеріями: за характером відношення до змісту рефлексуючої свідомості: дескриптивна, що описує зміст свідомості, і прескриптивна, що має імперативний характер повинності, що задає певні нормативні цілі; за спрямованістю на аналіз власного змісту соціальної системи або на визначення змісту і характеру відносин з іншими системами визначається внутрішня і зовнішня форми рефлексії; за спрямованістю на оцінку минулого (рефлексія розуміння) або на ідеальну побудову майбутнього стану системи (рефлексія проектування); за предметом аналізу компонентів структури діяльності: на функціональний, системний і процесуальний види рефлексії [10, с.15-16].

О.В. Сподаренко пропонує структуру, яка цілісно описує основні види рефлексії соціальних взаємодій особистості: самоаналіз, самомотивація, самоорганізація, самооцінка [12] (табл. 1).

Таблиця 1

Структура соціальної рефлексії особистості

Компоненти соціальної рефлексії	Механізми реалізації	Змістові ознаки
Когнітивний компонент	самоаналіз	розуміння зовнішніх проблем-обставин в соціальній взаємодії; проектування соціальної взаємодії; розуміння особистих проблем, що ускладнюють соціальну взаємодію; ціннісно-сміслові орієнтування в системах соціальної взаємодії; знання джерел для самостійного пошуку відповідей на проблеми соціальної взаємодії
Мотиваційний компонент	само-мотивація	усвідомлення особистістю власних бажань, цінностей і потреб у здійсненні соціальної дії; співвіднесення власних мотивів і цілей з цілями інших учасників соціальної взаємодії; наявність усвідомленої ієрархії мотивів і цілей соціальної взаємодії
Діяльнісний компонент	само-організація	усвідомлення мети соціальної взаємодії; усвідомлення власної ролі і способу участі в груповій, міжгруповій діяльності; усвідомлення рольової (соціально-психологічної структури) діяльності групи; усвідомлене застосування засобів регуляції соціальної взаємодії

Рефлексія ефективності соціальної взаємодії	самооцінка	ідентифікація особистості з реалізованим нею смыслом; багатовимірність самооцінки; процесуальна самооцінка (оцінювання результатів з урахуванням засобів досягнення); відкритість у відносинах з учасниками освітнього процесу
---------------------------------------------	------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Висновки. Резюмуючи сказане вище, підбиваючи підсумок аналізу наукових досліджень проблеми соціальної рефлексії, слід зазначити, що:

1. Дослідження рефлексії дозволяють виділити такий тип рефлексії, який сприймається і оцінюється як найважливіший механізм міжособистісного пізнання, розуміння і регуляції поведінки в ситуаціях міжособистісного і групового спілкування. Рефлексія бере участь у процесі інтерпретації ситуації взаємодії, відіграє велику роль у проектуванні та управлінні взаємодією. Рефлексія аналізується як уявлення людини про те, як її сприймають, оцінюють, розуміють інші люди, рефлексія розглядається як спосіб звернення до іншої свідомості, здатність реконструювати внутрішній світ іншої людини.

2. Соціальну рефлексію розуміємо як спрямованість суб'єкта до відображення, усвідомлення і розуміння уявлень інших людей про нього і його діяльність; здатність сприймати чужі і транслювати свої емоції, оцінювати ставлення людей один до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей. Соціальна рефлексія являє собою творчий процес, що протікає з урахуванням характерних особливостей розвитку самосвідомості особистості. Ми вважаємо, що соціальна рефлексія є значущим феноменом, що визначає рівень соціального розвитку людини.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо в дослідженні соціальної рефлексії особистості в ранній юності; подальшому обґрунтуванні критеріїв та показників рівня соціального розвитку особистості; дослідженні найважливіших соціально-психологічних властивостей, таких, як толерантність, соціальна відповідальність, самовідданість, соціальна злагода т.ін. в юнацькому віці; визначенні нових форм і методів роботи з молоддю, орієнтованих на стимуляцію соціального розвитку.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология /Г.М.Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 376 с.
2. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов / Г.М.Андреева, Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.

3. Блумер Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. – М., 1984. – С.173-179.
4. Гоффман Э. Представление себя другим / Э. Гоффман // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. – М., 1984. – С.188-196.
5. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дис.... канд. психол. наук / Н.И. Гуткина. – М., 1983.
6. Данилин К.Е. Восприятие межличностных предпочтений в малой группе / К.Е. Данилин // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М., 1987. – С.166-177.
7. Демиденко М. В. Исследование социально-личностной рефлексии как средства социализации старших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Демиденко. – Самара, 2000. – 168 с.
8. Емельянов Е.Н. Процессы взаимопонимания в первичном научном коллективе / П.Г. Белкин, Е.Н. Емельянов, М.А. Иванов // Социальная психология научного коллектива. – М., 1987. – С. 16-80.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.
10. Ковшов Е.М. Социальная рефлексия: Структура, формы и функции: дис. ... д-ра филос. наук / Е.М. Ковшов. – Саратов, 1999. – С. 15.
11. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Лушпаева. – М., 1989.
12. Сподаренко Е.В. Педагогические условия формирования социальной рефлексии младших школьников : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Е.В. Сподаренко – Москва, 2008. – 216 с.
13. Тернер Дж. Структура социологической теории / Дж. Тернер. – М.: Прогресс, 1985.
14. Ткач Е. Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Н. Ткач . – Хабаровск, 2000. – 168 с.

The present article is reflected the problem of social reflection as a component of social development of personalities. It is noted that the social development of individuals is a process that includes, on the one hand, the assimilation of existing forms of social life, and on the other – the acquisition of their own social experience, personal qualities and characteristics that enable a young person to navigate in different situations and to achieve positive self-realization. Defined that social reflection is orientation of

reflection, awareness and understanding of other people's views about him and his activities, the ability to perceive other people and to translate their emotions, assess people's attitudes to each other and anticipate behavioural reactions of other people. Social reflection is a creative process, consider of the characteristics of self-identity. We characterized the types and structure of social reflection. Pointed the components of social reflection, they are cognitive, motivational, activity and reflection efficiency of social interaction. Further research is possible to study of social reflection of youth, develop criteria and indicators of the level of social development; study of important social and psychological characteristics, such as tolerance, social responsibility, social cohesion, etc.; the definition of new forms and methods of work with youth-oriented stimulation of their social development.

Keywords: social development of personality, social reflection, reflective expectations, reflexive relation, cognitive, motivational, activities components of social reflection, reflection efficiency of social interaction.

Отримано: 16.02.2012 р.

УДК 159.9.072:37.048.4-053.6

Н.І.Кулик

Професійно орієнтована установка як чинник соціалізації особистості підлітка

Статтю присвячено пошуку психологічних факторів та механізмів полегшення процесу соціалізації підлітка, враховуючи вікові особливості та потреби, ситуацію переживання підліткової кризи. На основі аналізу наукових досліджень пропонується розглядати професійно орієнтовану установку як один з чинників соціалізації підлітка.

Ключові слова: криза підліткового віку, процеси соціалізації, вікові особливості, ціннісні орієнтації, установка, функції установки, професійно орієнтована установка.

Статья посвящена поиску психологических факторов и механизмов облегчения процесса социализации подростка, учитывая возрастные особенности, потребности, ситуацию подросткового кризиса. На основании анализа научных исследований предлагается рассматривать профессионально ориентированную установку как один из факторов социализации подростка.

Ключевые слова: подростковый кризис, процессы социализации, возрастные особенности, ценностные ориентации, установка, функции установки, профессионально ориентированная установка.

Умови реального життя вимагають гнучкого підходу до виконання все нових і нових завдань, значні корективи в їх рішення вносить ринок праці, який постійно змінюється, коли молода особистість має бути підготовленою для знаходження місця в трудовій діяльності. Враховуючи соціальні зміни в суспільстві та його вимоги, особистість повинна мати здатність гармонійно ввійти в це життя. Одною з особливостей сучасного життя є здатність нести особисту відповідальність за власне життя, розв'язувати складні життєві та соціальні проблеми. Організація спеціального середовища, яке спрямоване на розвиток внутрішньої суб'єктивності підлітка на основі достовірної, наукової інформації про особливості сучасного ринку праці, основи вибору професії, формування позитивного ставлення до праці, має полегшити процес соціалізації особистості підлітка. Цінним ресурсом в даному процесі є врахування вікових особливостей підлітка.

Для розуміння місця професійно орієнтованої установки в процесі професіоналізації та соціалізації особистості звернемося до позиції В.А.Бодрова. На його думку, одним з аспектів становлення суб'єкта праці, його професіоналізації є *соціалізація суб'єкта, тобто засвоєння індивідом соціальних норм, інтеріоризація соціального досвіду в особисті* професійні установки, цінності й програми діяльності, прийняття соціальної ролі і суспільного завдання, входження в соціальне середовище. У сучасній віковій психології існує низка досліджень, які засвідчують, що саме в підлітковому віці відбуваються досить істотні зрушення у розвитку особистості. Деякі психологи наголошують, що говорити про особистість як таку можна саме з цього віку. Зокрема, Л.І.Божович наголошувала, що особистість характеризується певним рівнем психічного розвитку, сутність якого в тому, що людина починає сприймати і переживати саму себе як єдине ціле, що відрізняється від інших людей і виражається у поняття Я [1, с. 353]. У підлітковому віці зазначені процеси досягають свого апогею.

Суперечливість та кризовий перебіг окресленого періоду, на думку науковців, зумовлений сукупністю біологічних, психологічних та соціальних чинників. Розвиток на цьому етапі йде швидкими темпами, що є причиною певних трансформацій в особистості підлітка. Крім того, відбуваються кардинальні зміни у когнітивній та емоційній сферах.

Е. Еріксон розглядає проблему підліткового і юнацького віку як кризовий розвиток. Така криза, за Е.Еріксоном, є одночасно і джерелом розвитку особистості підлітка, і стимулом для формування нових ціннісних орієнтацій. Підкреслюючи взаємозалежність

індивідуального і суспільного розвитку, Е.Еріксон зазначає, що процес особистісного самовизначення індивідів пов'язаний з розвитком цінностей, завдяки яким суспільство відтворює свою культуру і спосіб життя [2, с.12-16].

Підлітковий вік, на думку Е.Еріксона, є одним із найважливіх та найскладніших етапів онтогенезу, оскільки становить особливий спосіб існування між дитинством та дорослістю. В цей період центральним психологічним процесом є формування власної ідентичності, знаходження себе і свого місця у соціальному контексті через зміни установок і мотивів поведінки, через формування нової системи ціннісних орієнтацій. За Е.Еріксоном, почуття ідентичності Его – це певна “внутрішня” тотожність та безперервність, яка підготовлена минулим індивідом та поєднується з тотожністю та безперервністю значення індивідуума для інших [3;4].

Якщо завдання розвитку, характерні для певного періоду, не розв'язані, то відбувається формування неадекватної ідентичності, яка, на думку Е.Еріксона, має такі шляхи розвитку: “уникнення близьких стосунків”; “розмивання часу” – неможливість планувати своє майбутнє, страх перед змінами; “розмивання придатності до продуктивної роботи” – неможливість ефективно використовувати свої внутрішні ресурси; нездатність сконцентруватися на певній діяльності; “негативна ідентичність” – пошук протилежної ролі до тієї, яка вважається нормальною в найближчому оточенні.

Отже, за Е.Еріксоном, підлітковий вік характеризується становленням системи уявлень особистості стосовно себе, свого місця в соціальному контексті; формування інтересів, цінностей та планів на майбутнє.

Численні психологічні дослідження засвідчують, що в цей період онтогенезу мають місце фундаментальні зміни у самосвідомості, які значно впливають на подальший розвиток і становлення підлітка як особистості. На думку Л.І.Божович, криза підліткового віку пов'язана з виникненням в цей період нового рівня самосвідомості, характерною рисою якого є здатність пізнавати самого себе як особистість [5, с.45-53].

Таким чином, досягнення фізичної зрілості є тільки однією з низки детермінант, які спричиняють виникнення кризи підліткового віку. У цьому контексті доречно згадати слова Л.В.Виготського, який відзначив, що епоха статевого дозрівання є, разом з тим, і епохою соціального дозрівання особистості [6]. І.С.Кун наголошував, що фізичне дозрівання є “соціальним символом, знаком дорослішання, на який звертають увагу і за яким пильно стежать інші, як дорослі, так і однолітки” [7, с.271].

Дж. Марсія, розвиваючи концепцію Е.Еріксона, визначив чотири етапи розвитку ідентичності: невизначена ідентичність, яка характеризується тим, що індивід ще не зіткнувся з кризою ідентичності і не сформував більш-менш чітких переконань щодо себе і свого життєвого шляху; передчасна ідентифікація має місце, коли людина ставить перед собою певні цілі, включилася до відповідної системи стосунків, але зробила це не самостійно, в результаті пережитої кризи, а під впливом авторитету, спираючись на чужі погляди; етап мораторію означає, що особа знаходиться у процесі нормативної кризи, випробовує різні варіанти ідентичності, вибираючи при цьому прийнятний для неї; етап зрілої ідентичності характеризується закінченням кризи, формуванням ідентичності особистості і переходом від пошуку себе до реалізації свого потенціалу в практичній діяльності.

Ці стадії відображають загальнологічну послідовність формування ідентичності, однак у кожному конкретному випадку можуть відбуватися певні відхилення від зазначеної послідовності. Крім того, може спостерігатися фіксація на окремих стадіях. Перші дві форми є менш продуктивними, фіксація на них пов'язана з меншою самостійністю, схильністю спиратися на авторитети, труднощі у спілкуванні. Дві інші форми, навпаки, відрізняються високим рівнем рефлексії – для таких дітей характерним є інтернальний локус контролю, найбільша імтимізація у взаємовідносинах [7, с.92].

Роздуми підлітка над своєю сутністю – це дещо нове порівняно з попереднім етапом онтогенезу. Одним із найважливіших стимулів, який детермінує розвиток рефлексії та інтроспекції в цей період, є намагання посісти прийнятне положення серед однолітків та друзів, які в цей період є найбільш значущим оточенням. Така соціальна ситуація, яка уможливорює постійне порівняння себе з іншими, “примірювання” їх особливостей та якостей, сприяє формуванню власного Я.

О.В.Лішин вказує на те, що, якщо ведучий вид діяльності набув особистісного смислу, зацікавив особистість дитини і дав їй можливість на основі особистого досвіду до моменту завершення даного вікового етапу побудувати модель дійсності, адекватну її особистісним властивостям і зовнішньому світу, розвиток йде успішно.

Якщо провідний вид діяльності, в тій формі, в якій дорослий світ пропонує його суб'єкту дорослішання, не відповідає його особистісному смислу, така діяльність не сприяє побудові адекватної моделі, не приносить позитивних емоцій і може бути відторгнута на основі неприйняття її смислового ядра [8, с. 11-25].

Дослідження О.В.Лішина показали: спрямованість різних видів діяльності, якщо вони знаходяться під смисловим радикалом провідної діяльності даного віку, яка відповідає ведучому відношенню суб'єкта дорослішання до оточуючої дійсності, інтегрується в спрямованість особистості одного з основних чотирьох типів: просоціально детермінованого (гуманістичного), егоцентричного, депресивного і негативістичного. Спрямованість особистості розуміється дослідниками як прояв загальних закономірностей мотиваційно-смислових відношень особистості в певних координатах чотирьох квадратів смислового поля особистості, які утворені віссю “прийняття – неприйняття Себе” і віссю “прийняття – неприйняття Іншого (Суспільства)”. Досвід реалізації смислових конструктів формує об'єктивну спрямованість життєвих позицій на основі смислових диспозицій, які пройшли перевірку реального буття. Тим самим спрямованість особистості набуває завершального характеру, який відображає стійку структуру відношень суб'єкта зі світом [8, с. 11-25].

Є.А. Голубева пише про це так: “Саме в цій властивості виражаються цілі, заради яких діє особистість, її мотиви, її суб'єктивні відношення до різних сторін дійсності, вся її система характеристик. В глобальному плані спрямованість можна оцінити як відношення того, що особистість отримує і що бере від суспільства (в плані матеріальних та духовних цінностей), до того, що вона йому дає, вносить в його розвиток” [9, с. 100]. Далі вчений, виходячи з результатів своїх досліджень, вказує на те, що лише просоціально детермінована (гуманістична) спрямованість просоціального вектору найбільш повно відповідає етичному розумінню людяності.

І.М.Кондаков вважає, що в рамках сучасної культури задачі професійного розвитку, на які орієнтовані професійні установки індивіда, досить стереотипні і, приймаючи або формулюючи для себе ту чи іншу задачу, індивід вже має визначені критерії або нормативи її вирішення.

Професійно орієнтовані установки характеризуються не лише готовністю особистості вирішувати пред'явлені йому задачі, але і активно вибирати ці задачі, модифікувати відповідно до них свою поведінку. Тому, в професійно орієнтованих установках індивіда акумульований весь досвід вирішення ним життєвих задач на раніше пройдених етапах психічного розвитку. Накопичений досвід вирішення задач генералізується, призводить до утворення в структурі особистості комплексу компетентності, який реалізується при зіткненні з новими класами задач, в тому числі і задач

професійного розвитку, обумовлюючи характер конкретного рішення (рівень домагань, наполегливість в реалізації, контроль за результатами та ін.) [10].

Криза підліткового віку протікає значно легше за умови, що у підлітка в цьому віці виникають відносно постійні інтереси або інші стійкі механізми поведінки, якими може бути й професійно орієнтована установка.

Сучасні психологічні дослідження чітко свідчать про те, яке значення для формування стійкості особистості та її саморегуляції має орієнтація суб'єкта на віддалені цілі.

На вирішальне значення перспективних цілей для психологічної структури і поведінки звертав увагу ще К.Левін. В своїй топологічній теорії особистості він доводив, що цілі, які ставить перед собою особистість, наміри, які вона приймає, є своєрідними потребами ("квазіпотребами"), які не відрізняються за силою і іншими динамічними властивостями від істинних потреб. Ціннісні орієнтації суб'єкта на ці майбутні цілі підпорядковують собі проміжні і тим самим визначають поведінку, емоції і моральний стан суб'єкта [11, с.122-131].

Результати досліджень В.І.Степанського вказують, що найбільш цінним і для суспільства і для особистості є такий мотив вибору професії, як інтерес до змісту праці, який в різних формулюваннях може звучати як прагнення задовольнити духовні потреби у праці, прагнення обирати професію відповідно до схильностей або інтересу, прагнення до самореалізації в праці, аж до прагнення працювати за покликанням. Звичайно, даний мотив зовсім не виключає ні мотиву суспільної користі, ні мотиву матеріального забезпечення, ні інших мотивів, наприклад, самоствердження в праці, отримання визнання, проте його ведуче положення в ієрархії мотивів запобігає виникненню небажаних мотиваційних викривлень [12, с. 31].

"Образ Я" слугує ядром, на якому формуються ведучі мотиви особистості, в тому числі і мотив вибору професії. Сформованість "образу Я" виступає в реалізації свого психологічного потенціалу в майбутній професійній діяльності.

Формування даної психологічної якості відбувається, на думку вчених, поетапно. Першим рівнем є самоідентифікація. Це пов'язано з активізацією механізмів рефлексії, з їх інтенсивним розвитком у підлітковому віці. Очевидно, що процесу ідентифікації сенситивний саме підлітковий вік, оскільки саме в цей період питання самопізнання, забезпечені здатністю звернення до свого внутрішнього світу, набувають особливої значущості (Л.І. Божович, І.В.Дубровіна, Д.І.Фельдштейн, Д.Б.Ельконін).

Дослідники вважають, що варто зробити акцент на результатах діяльності власне самоідентифікації: мова йде про розвиток особистісної рефлексії, формування позитивного самовідношення, тобто формування уявлення особистості про себе як про цінність, варту любові, поваги, турботи, в першу чергу за рахунок усвідомлення власної унікальності, і на основі цього – здатність робити усвідомлений, відповідальний, самостійний вибір на користь свого розвитку, особистих позитивних змін. Дослідники підкреслюють і фіксують пріоритетні задачі: формування не стільки адекватної самооцінки, скільки позитивного ставлення до себе, прийняття себе, навіть якщо це ставлення і прийняття йде дещо за рахунок визнання недостатньої цінності оточуючих [13, с.37-39].

Отже, в результаті включення в діяльність самоідентифікації підліток володіє розвинутими механізмами рефлексії, стійкого “Я – образом”, готовністю робити раціональний вибір.

Як вказує М.Е. Торшинін, головна центральна установка особистості – це установка до особистого “Я”, оскільки в процесі соціалізації ми завжди співвідносимо всі значимі для нас явища з думкою про себе. Установка самооцінки особистого “Я” знаходиться на перехресті всіх зв’язків системи.

На наступному віковому етапі – нові якості (наприклад, інтернальний локус контролю), або, далі, ціннісні орієнтації і ідеали не можуть бути сформовані інакше, аніж на основі розвинутих на підлітковому етапі розвитку вказаних особистісних якостей.

Основою для структурування компонентів “Я – образу” підлітка в нашому дослідженні є позиція соціальної психології. На думку І.О.Кона, розуміння “образу Я” як соціальної установки (а точніше, установчої системи) дозволяє уявити його структуру не як випадковий набір компонентів, а як певну систему когнітивних, емоційних і поведінкових ознак. Проблема пов’язана з тим, чи виникає “образ Я” на основі самовідчуттів або шляхом пізнання своїх об’єктиваций (в предметній діяльності та в спілкуванні) – зникає. Емоційні та когнітивні компоненти “Я” завжди співіснують, але кожен з них має свою особисту логіку розвитку; вони взаємопов’язані, але не зводяться один до одного.

“Образ Я” не зовсім звичайна установочна система. Оскільки об’єкт та суб’єкт установки співпадають, “образ Я” завжди індивідуальний і специфічний, якими б спільними не були його компоненти. “Образ Я” – одна з найважливіших для особистості соціальних установок: люди надають різним об’єктам неоднакового значення, але нікому не може бути байдужим особисте “Я”.

Якщо застосувати концепцію В.А.Ядова про ієрархічну систему диспозицій до “образу Я”, то нижній його поверх складають неусвідомлені, представлені лише в переживанні установки, які традиційно асоціюються в психології з “самопочуттям” та емоційним ставленням до себе; вище розташовані усвідомлення і самооцінка окремих властивостей та якостей; далі ці часткові самооцінки складаються у відносно стійкий цілісний образ; і нарешті, сам цей “образ Я” вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, які пов’язані з усвідомленням цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для їх досягнення [14, с. 45-74].

Отже, професійно орієнтована установка, як будь-яка соціальна установка, виконує ряд функцій в підлітковому віці. Такими функціями є полегшення пристосування до середовища, закріплюючи те, що сприяє задоволенню потреб підлітка, пізнання (установка систематизує досвід, який накопичується в процесі життєвого та професійного самовизначення), самореалізація (стійка система соціальних установок – необхідна передумова творчої активності особистості, самовиховання), а також функція психологічного захисту (наявність визначеної системи психологічних установок дозволяє підлітку ухилитися від усвідомлення таких аспектів дійсності, які могли б похитнути стійкість його особистості).

Отже, наявність у підлітка стійких особистісних інтересів робить його цілеспрямованим, і, як наслідок, внутрішньо зібраним та організованим. Це ліквідує постійні конфлікти різноспрямованих мотиваційних тенденцій, які є характерними для кризи перехідного віку, і робить підлітка внутрішньо гармонічним.

В ситуації вибору професії професійно орієнтована установка має не тільки обумовити досить раціональні рішення, але й подолати вторинні емоційні проблеми підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон. – М.,1996. – С.12-16.
3. Эриксон Э. Психологический кризис развития в отрочестве и юности/ Э. Эриксон//Подросток и семья: хрестоматия; [под ред. Д.Я.Райгородского]. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ – М, 2002. – 656 с.

4. Erikson E.H. The concept of ego identity // Amer. Psychoanal. Assn. – 1956 – №4. – P-56 – 121
5. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе/ Л.И.Божович //Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С. 45-53.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности/И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
8. Лишин О.В. Современный подросток и его особенности. Подросток в эпоху перемен./ Лишин О.В. // Мир психологии. – 2007. – №4 (52). – С. 11-25.
9. Голубева Э. А. Способности, личность, индивидуальность/ Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс, 2005.- С.100.
10. Кондаков И.Н. Диагностика профессиональных установок подростков/ И.Н.Кондаков// Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С. 62.
11. Левин К. Топология и теория поля// Хрестоматия по истории психологии / К.Левин. – М.: Изд – во Моск. ун- та, 1980. – С.122-131.
12. Степанский В.И. Психологические факторы выбора профессии. Теория. Эксперимент /В.И.Степанский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 112 с. С-31
13. Егорычева И.Д. Самореализация подростка: квазифеномен развития или норма возраста/ И.Д. Егорычева//Мир психологии. – 2004.- №4. – С. 37-49.
14. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ- М”, 2003. – 672 с.

The article is devoted to the search for psychological factors that facilitate the process of socialization mechanisms of teenagers, given the age characteristics, needs, adolescent in crisis situation. Based on the analysis of scientific research are invited to consider professionally – oriented setting as a factor in the socialization of adolescents.

Keywords: adolescence crisis, socialization processes, especially age, value orientation, attitude, function of setting, professionally – oriented setting.

Отримано: 3.02.2012 р.

Шляхи підвищення рівня домагань підлітків у навчальному процесі

У статті розглядається проблема підвищення рівня домагань підлітків у навчальному процесі та пропонуються шляхи її вирішення. Запропоновано методи підвищення пізнавального інтересу учнів як одного із засобів впливу на мотивацію навчання і рівень домагань школярів; даються рекомендації вчителям щодо покращення навчально-виховного процесу та подолання труднощів, які виникають у роботі з підлітками, і використання яких на уроках в сучасній школі сприяє розвитку активної творчої особистості з адекватним високим рівнем домагань.

Ключові слова: рівень домагань, мотиви, пізнавальний інтерес, навчально-виховний процес.

В статье рассматривается проблема повышения уровня притязаний подростков в учебном процессе и предлагаются пути её решения. Предложены методы повышения познавательного интереса учащихся как одного из средств воздействия на учебную мотивацию и уровень притязаний школьников; даются рекомендации учителям по улучшению учебно-воспитательного процесса и преодоления трудностей, возникающих в работе с подростками, и использование которых на уроках в современной школе способствует развитию активной личности с адекватным высоким уровнем притязаний.

Ключевые слова: уровень притязаний, мотивы, познавательный интерес, учебно-воспитательный процесс.

На основі усвідомлення особистістю себе як суспільної істоти та суб'єкта діяльності формуються її домагання, тобто відбувається процес визначення можливого рівня власних досягнень у системі соціально прийнятних та індивідуально значущих цінностей. Прогнозування особистістю майбутнього рівня досягнень в різних видах діяльності тісно співвідноситься з формуванням і розвитком її рівня домагань. У підлітковому віці такою діяльністю, перш за все, є навчальна діяльність.

Суттєве значення в організації навчального процесу має мотивація навчання. Вона сприяє активізації мислення, викликає інтерес до певного виду занять, виконання тієї або іншої вправи. Це підкреслюється й у працях, присвячених аналізу психологічних механізмів цілепокладання, де зазначається, що зміна рівня домагань залежить від мотивації [5, с.105].

Поділ учнями навчальних предметів на “цікаві” й “нецікаві” багат в чому визначається якістю викладання та особистими інтересами підлітка, а розподіл уроків на “потрібні” і “непотрібні” пов’язаний з формуванням професійних намірів. Кожен новий навчальний предмет, курс, розділ завжди викликає інтерес у підлітків. Збереження цього інтересу, його розвиток залежить від майстерності учителя і значною мірою впливає на те, чи буде підліток працювати на уроці, чи буде займатися власними справами.

Оптимальні умови для розвитку особистості складаються тоді, коли надбання знань стає для підлітка суб’єктивно необхідним і важливим як для сьогодення, так і для підготовки до майбутнього. Важливо, щоб різні види занять насичувалися завданнями пізнавального і продуктивно-творчого характеру, вели до самовдосконалення [3, с.117-120].

Саме в підлітковому віці з’являються нові мотиви навчання, пов’язані з формуванням життєвої перспективи й ідеалу, професійних намірів і самосвідомості. Незадоволення досягнутим і прагнення виконати задумане стають джерелами пізнавальної активності підлітка. У його самостійних заняттях з’являються далекі й близькі завдання, які організують і спрямовують його конкретну діяльність. Навчання набуває особистого сенсу і перетворюється в самоосвіту. З іншого боку, саме в підлітковому віці навчання в школі може перетворитися в діяльність формальну – при наявності в підлітка сильних позанавчальних інтересів і відсутності пізнавальних. Тільки одне абстрактне розуміння необхідності навчання в школі є для підлітка недостатньо діючим стимулом до роботи.

Позиційні мотиви, наприклад, прагнення підлітка бути в класі в числі кращих учнів і, тим самим, займати вищий статус володіють значною спонукальною силою. Ставлення до оцінки як до головного в навчанні, відсутність інтересу до засвоєваних знань веде до розпаду навчальної діяльності. Навчання перетворюється в нецікаву, важку працю, а знання мають формальний характер.

Тому під час взаємодії учителя з учнями необхідно враховувати психологічні закономірності формування провідної мотивації підлітків. Учитель повинен опиратися на реальні пізнавальні інтереси та бажання учнів. Таку мотивацію можна створювати за рахунок використання широкого контексту загальних пізнавальних і соціальних мотивів. Поряд з цим, учитель може використовувати власне навчальну мотивацію – бажання учнів дати правильну відповідь, висловити власну думку, продемонструвати свої здібності – чому сприяють гарні оцінки та позитивні емоції від заохочення.

У навчальному процесі педагог повинен враховувати психологічні умови, що впливають на мотивацію, рівень домагань та відповідальність учнів при засвоєнні навчальних предметів. Зокрема М. В. Савчиним були виділені 11 таких чинників: особливості сімейного виховання; властивості особистості учня; педагогічна майстерність учителя; спадкові особливості учня; коло спілкування; система стосунків у сім'ї; соціально-економічна ситуація в суспільстві; матеріальні умови сім'ї; система виховної роботи у школі; стан розробки проблем формування мотивації, рівня домагань та відповідальності у психолого-педагогічній науці; особистість учителя.

Провідне місце серед домінуючих мотивів належить пізнавальним мотивам, які характеризують інтерес учня до результатів своєї діяльності та є узагальненими, оскільки вони можуть бути пов'язані з широким колом більш особистих мотивів, задоволення яких опосередковане отриманим результатом навчальної діяльності. Пізнавальний інтерес підсилює дію мотивів, пов'язаних з широкими соціальними факторами і рисами особистості школярів та оптимально активізує їх психічну діяльність [1; 2].

Інтерес до учіння як сильний мотиваційний фактор розглядали А. К. Маркова, Т. А. Матіс, А. Б. Орлов та ін. Вони пов'язують його з умінням учнів учитися, де активність та наполегливість стимулюються, з одного боку, педагогічним впливом, з іншого – внутрішніми прагненнями, особливо інтересами [6, с.36-38]. Від сили пізнавального інтересу залежить ступінь складності завдання, яке обирають учні, що визначає рівень їх домагань. Якщо мотив дуже слабкий, то особистість або взагалі не ризикує і вибирає найлегші завдання, або, навпаки, надто ризикує, вибираючи завдання високої складності. Якщо мотив сильний, то обираються завдання середньої складності [4, с.198].

У 5-9 класах учителю доводиться докладати значних зусиль для підтримання мотивації та інтересу учнів, тому що в багатьох підлітків відсутні широкі пізнавальні інтереси та зацікавленість у розширенні власних знань. Підлітку не цікаві елементарні завдання, постійний контроль з боку вчителя, тобто те, що обмежує його ініціативу. На цьому етапі необхідно обирати прийоми навчання, які активізують розумову діяльність та ініціативу учнів, спонукають їх до спілкування, що є невід'ємною складовою життя підлітків.

Найсильнішим мотивуючим чинником є прийоми навчання, що задовольняють потребу школярів у новизні матеріалу, який вивчається, і різноманітності виконуваних вправ. Використання

цих прийомів сприяє створенню більш стійких зорових і слухових образів, підтримці інтересу й активності дітей.

Отже, метою даної статті є висвітлення питання пошуку ефективних методів навчання, які розвивали б інтерес підлітків до учбової діяльності і, відповідно, підвищували б мотивацію до навчання та рівень домагань підлітків в навчальній діяльності.

Об'єктом дослідження є рівень домагань підлітків у навчальній діяльності.

Предмет дослідження – методи та прийоми навчання, які розвивають інтерес підлітків до навчальної діяльності та підвищують їх рівень домагань.

Підтриманню інтересу до навчання сприяють активні методи навчання, які дозволяють формувати знання, уміння і навички шляхом залучення тих, хто навчається, до активної навчально-пізнавальної діяльності. Широкі можливості для активізації навчального процесу дає використання ігор.

Не лише для дошкільнят та молодших школярів гра є ефективним методом навчання. Підлітки теж краще сприймають і засвоюють матеріал, якщо він поданий в ігровій формі.

Ігри активізують у кожного учасника потенційні творчі здібності, розвивають увагу та увагу, приносять внутрішню розкутість, без якої не може бути творчості. За бажанням учитель може додати ігровий елемент до будь-якої вправи: рольові ігри при навчанні діалогічного мовлення, орфографічні та лексичні ігри при вдосконаленні техніки читання й письма, інші мовні ігри з елементом змагання на особисту чи командну першість, рухливі ігри тощо. Ігри можуть мати побутовий, казковий, навчальний та діловий зміст.

Так, з метою відпрацювання в усному мовленні деяких питань про погоду, природні явища, пори року на уроках іноземної мови ми використовували рольову гру за сюжетом казки “Теремок”. “Мешканці теремка” ставили “гостям” запитання і лише після правильних відповідей дозволяли їм увійти. Серед заданих питань можуть бути такі: Who are you? What season is it now? Is it warm or cold now? When is it cold? ...

Під час розподілу ролей варто брати до уваги як мовні, так і “акторські” можливості учнів, доручати одним вербальні, іншим – пантомімні ролі чи призначати “суфлерами”. Правильно організована рольова гра на уроці приносить дитині максимум задоволення і виступає могутнім засобом розвитку й формування повноцінної особистості. Ефективність навчання обумовлена, передусім, активізацією мотивації, підвищенням інтересу до предмета, адже

рольова гра уявно відтворює реальну практичну діяльність людей, створює умови реального спілкування.

На уроках іноземної мови з метою розвитку творчих здібностей школярів нами використовувалися комп'ютерні ігри, ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-діалоги. Особливе значення мають ігрові моменти уроків, пов'язані із закріпленням пройденого матеріалу, із зняттям напруги і перевтоми учнів. Не менше значення має й використання дидактичних ігор з метою активації уваги і зацікавленості учнів, а уроки інтелектуальної гри дають можливість повторювати та узагальнювати основні поняття, закони, формули.

Тому, керуючи процесом гри, ми одночасно керуємо і навчально-пізнавальною діяльністю учнів, пов'язуємо її з позитивним мотиваційно-емоційним фоном, завдяки чому учень пізнає навчальний предмет, основи взаємин між членами колективу, вчиться самоконтролю, набуває навиків планування власної поведінки, що, в свою чергу, позитивно впливає на його самооцінку і рівень домагань.

Серед активних методів навчання, окрім вищеназаних ігрових методів, ми виділили дискусійні методи (групова дискусія, розбір казусів із практики, аналіз ситуації морального вибору тощо). Ще в 30-х роках ХХ століття швейцарський психолог Ж. Піаже показав, що завдяки механізму дискусії дитина відходить від егоцентричного мислення і вчиться ставати на точку зору іншого. К. Левін виявив, що групова дискусія підвищує мотивацію і залучає учасників до розв'язання проблем, які обговорюються.

Активні методи навчання дають можливість учням відійти від стандартів мислення, стереотипу дій, розвивають прагнення до знань, сприяють формуванню характеру, зумовлюють розвиток всіх трьох сфер особистості: інтелектуальної, емоційної і вольової. Активні методи навчання набувають цінності ще й тому, що сприяють формуванню в учнів комплексу позитивних ділових якостей: уміння встановлювати особисті контакти і обмінюватися інформацією, переборювати протидію оточуючих, цінувати час. Учні на таких уроках вчаться чітко і переконливо викладати свої думки, бути небагатослівними, але зрозумілими.

Використання нами на уроках іноземної мови "європейського мовного портфеля" дозволяє учням побачити свої успіхи, оцінити їх, що сприяє формуванню адекватної самооцінки. Цей аналіз приносить учням задоволення від отриманих результатів, стимулює їх до постановки власних цілей, яких вони можуть досягти, тобто формує адекватний високий рівень домагань, стимулює креативну діяльність підлітків.

Для розвитку творчих здібностей учнів та підвищення їх інтересу до предмета ми долучали їх до роботи за методом проектів. Це були як власні “Мое кошеня”, “Моя сім'я”, так і колективні проекти “Наше місто”, “Наша школа”. Такі проекти можуть бути довготривалими. Основними рисами створення проекту у процесі вивчення іноземної мови є: створення реальних життєвих ситуацій, їх націленість на розвиток уяви та збагачення знань; обов'язкова мотивація; розвиток навичок; навчання співробітництву; індивідуальний підбір завдань для кожного учня. Мета проектної роботи полягає в можливості кожної дитини продемонструвати власні творчі здібності, використовуючи набуті знання й навички.

Тематика робіт може бути різноманітною: все залежить від навчальної програми, віку, оточення, інтересів, досвіду, рівня підготовки, потреб та очікувань учнів. Теми можуть бути запропоновані авторами підручників, за якими навчаються діти, вчителем і самими учнями. Враховуючи цілі, робота над проектом може тривати день, тиждень, місяць: як правило, чим більша група дітей, залучених до створення проекту (груповий проект чи міні-дослідження), тим довший термін виконання роботи.

Часто під “проектом” розуміють лише написання реферату або залучення дітей до участі в позакласній роботі, представленій після уроків і наприкінці чверті. Разом з тим – це і творча робота з малюнками, аплікацією, вирізками з періодичних видань; стінгазета; тематична виставка; фотоколаж; плакати, буклети, проспекти; випуски газет чи журналів на одну з тем; видання книжок; створення радіо і телепрограм; проведення вечірок (концертів, вистав, свят); організація прес-конференцій; ігри, вікторини; інтерв'ю, картки, словник в малюнках, індивідуальна розповідь, таблиця, письмова розповідь з ілюстраціями, малюнок з написами тощо.

Усім знайдеться робота: більш підготовлені учні зроблять необхідний переклад, напишуть твір, вірш, пісню, підготують ребуси, кросворди, а слабші – із задоволенням художньо оформлять проекти, доберуть дизайн, зроблять фотографії, проведуть зйомки кліпів, фільмів, знайдуть цікавий додатковий матеріал. Для учнів-інтровертів особливо важливим є письмове мовлення (написання власних творів, віршів), у якому можна висловити власні погляди тієї чи іншої проблеми і таким чином реалізувати свої індивідуальні здібності.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження у навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу та

розвитку творчих здібностей школярів. Вислів Бенджаміна Франкліна “Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn” стає гаслом роботи багатьох учителів. Інноваційний, нетрадиційний підхід у навчанні забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з усіх предметів, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, формує стійкий інтерес до навчального предмета, сприяє розвитку творчої особистості. Учні не лише висловлюють власну точку зору, але й змінюють її під аргументованим впливом партнерів у процесі спілкування.

З метою підтримання пізнавального інтересу в учнів значну увагу слід приділити етапу формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Виклад нової інформації обов’язково треба завершувати закріпленням, у процесі якого перевіряється первинне усвідомлення учнями навчального матеріалу. Тому доцільним вважаємо застосування різних форм і методів навчання, що допомагає зробити уроки цікавішими і змістовнішими.

Досить високу ефективність у розвитку пізнавального інтересу учня виявили такі форми роботи, як: індивідуальна, парна, групова і колективна робота учнів. Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола; мозковий штурм; читання зигзагом; обмін думками; парні інтерв’ю та інші. Ці форми тренують позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність, а сам процес роботи завжди є творчо-пошуковим: завдання ставиться перед групою, й у кожного є стимул відзначитись і зробити свій внесок.

У старших класах при вирішенні певних проблемних завдань використовуємо метод “круглого столу”. В основі таких навчальних занять лежить принцип колективного обговорення проблем. У процесі колективної роботи за круглим столом відбувається обмін інформацією, засвоєння нових знань; його учасники вчать перекопувати, аналізувати, слухати, вести полеміку, що розвиває впевненість підлітків у собі й своїх здібностях, підвищує їх рівень знань. Метод “круглого столу” може включати навчальні семінари, дискусії за матеріалами лекції, наслідками практичних занять стосовно тих проблем, які цікавлять самих учнів, за публікаціями у пресі; а також навчальні зустрічі за “круглим столом” з ученими, діячами мистецтва, представниками громадських організацій, державних установ.

Підвищенню пізнавального інтересу до предмета сприяють також різні форми нетрадиційних уроків: урок-зустріч з поезією, урок-діалог, урок-КВК, урок-брейн-ринг, аукціон, концерт, диспут та інші. На таких уроках учень є центральною фігурою: як дослідник, ініціатор дискусії, активний учасник групи, консультант.

У шкільній практиці при вивченні нового матеріалу ми часто застосовуємо такі нетрадиційні уроки, як: урок-лекція, урок-семінар, урок-конференція, театралізовані уроки, урок-репортаж, урок-свято, урок-телепрограма, урок-подорож, урок-екскурсія та ін. Вирішення завдань, поглиблення та розширення знань, повторення матеріалу пов'язані з використанням уроків-усного журналу, уроків-інтерв'ю, цікавих повідомлень, таких, як: "Я хотів би знати", "Захист проекту", "Інформаційний пошук". З цією ж метою використовуються і уроки творчості: урок-твір, презентація казок і ребусів, складання кіносценаріїв, вікторини.

Новою формою проведення повторювально-узагальнюючого уроку, уроку контролю здобутих знань є урок-залік. Потрібно зазначити, що контролююча функція тут не є основною. На уроці важливо, щоб діти закріпили, узагальнили, систематизували вивчений матеріал. Уроки-заліки сприяють формуванню вольової сфери школярів, навичок самодисципліни.

Важливим і найбільш ефективним засобом розвитку логічного мислення та пізнавальної активності учнів є використання на уроках нестандартних цікавих завдань розвиваючого характеру. Пропонувати такі завдання краще за 7-10 хвилин до кінця уроку, враховуючи дані психологів про те, що учень в змозі повноцінно працювати на уроці 35 хвилин. Ефективними є й інтегровані уроки, які можуть впроваджуватись у навчання в будь-якому віці постійно або епізодично. Вони дають можливість формувати глибокі міжпредметні зв'язки. Використовуючи активні форми навчальної діяльності, можна змінювати підходи до наочності: вона повинна містити елемент роздумів, на основі яких учні самостійно опрацьовують навчальний матеріал.

Пізнавальний інтерес неможливо формувати та підтримувати без використання технічних засобів навчання. Останнім часом помітно зростає інтерес до використання комп'ютера та навчальних відеофільмів як ефективного засобу вивчення іноземної мови. Специфіка відео полягає в тому, що воно дає можливість поєднати зорові та звукові образи в типових обставинах, запропонувати учням мовленнєву ситуацію, в якій вони за допомогою викладача можуть опинитися у ролі активних учасників комунікації. Ефективності вивчення іноземної мови сприяють також технічні можливості відео, які дозволяють зупиняти та повторювати матеріал. Не слід, однак, забувати, що учні звикли до пасивного перегляду телепрограм. Тому, при всіх можливостях відео, центральною фігурою на занятті залишається викладач, який повинен організувати активне сприйняття фільму та наступну комунікативну діяльність учнів.

Робота з відеоматеріалом сприяє, в основному, розвитку навичок й умінь аудіювання та мовлення. Слід також використовувати завдання, що допоможуть розвивати уміння письма. Можна запропонувати написати резюме змісту відеофрагмента, які читаються вголос. Визначається кращий варіант. Традиційним є написання домашнього твору на основі переглянутого відеофрагмента.

Олімпіади, конкурси, змагання, консультації та факультативні заняття, де діти можуть виступати в ролі перекладачів, журналістів, поетів чи письменників, методистів, співавторів міні-підручників, розробляти комп'ютерні тести і навіть іти далі в своїх креативних проектах – вносити нові рубрики в завдання ЄШКО, писати науково-дослідницькі роботи в МАН – тренують позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність, формують стійкий інтерес до предмету, забезпечують позитивну мотивацію здобуття знань, стимулюють активність учнів на уроці, сприяють формуванню впевненості, адекватної самооцінки та рівня домагань, розвитку творчої особистості.

Отже, вибір методів творчої роботи в педагогічному процесі, які сприяють розвитку пізнавального інтересу в учнів та адекватно високої самооцінки й рівня домагань у навчальній діяльності, залежить від їх вікових та індивідуальних особливостей. Максимально позитивного ефекту навчально-виховної діяльності можна досягнути лише тоді, коли “вектори” учительського, батьківського та суспільного виховання і розвитку дитини співпадають за спрямованістю, є творчими за суттю і характером поставлених цілей та впроваджуваних форм, методів і засобів діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів /М. І.Алексеева. – К.: Рад. школа, 1974. – С. 48-54.
2. Божович Л. И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников/ Л.И.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славина // Известия АПН РСФСР. Выпуск 36. – 1951. – С. 105-130.
3. Кроть В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для техн. вузов. /В.М.Кроть. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
4. Лабінська С. М. Мотиви навчальної діяльності підлітків і рівень їх домагань /С.М.Лабінська // Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2005. – Т. VII. – Вип.6. – С. 192-201.

5. Лепіхова Л. А. Механізми життєвих домагань у системі цілеутворення особистості/ Л.А.Лепіхова // Наукові статті із соціальної та політичної психології. Випуск 10 (13). – К., 2005. – С.105.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения/ А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – С. 29-76.

The article is devoted to the problem of increasing teenagers' level of aspirations in an educational process and suggests the ways of solving it. The methods of increasing pupils' cognitive interest are offered as one of the means which influence on motivation of studies and pupils' level of aspirations. The article gives teachers some recommendations for improving the educational process and overcoming the difficulties which appear while working with teenagers and which usage at the lessons of modern school promotes active creative personality with an adequate high level of aspirations.

Keywords: level of aspirations, motives, cognitive interest, educational process.

Отримано: 4.02.2012 р.

УДК 159.947.5

А.М.Лазько

ФЕНОМЕН ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ І ТЕНДЕНЦІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті головну увагу присвячено огляду зарубіжних та вітчизняних теоретичних та емпіричних досліджень природи перфекціонізму. Зроблено спробу проаналізувати витоки перфекціонізму, висвітлити різні підходи до його визначення, структури, типів та форм. Зосереджено увагу на сучасному стані розробленості зазначеної проблеми. Автор дотримується тенденції розглядати перфекціонізм як складний багатомірний особистісний конструкт, який інтерпретується як прагнення до досконалості (встановлення особистістю високих особистісних стандартів у різних сферах життєдіяльності) та включає низку когнітивних й інтерперсональних параметрів.

Ключові слова: перфекціонізм, концепція перфекціонізму, тип перфекціонізму, високі особистісні стандарти.

В статье главное внимание уделено обзору зарубежных и отечественных теоретических и эмпирических исследований природы перфекционизма. Сделана попытка проанализировать истоки перфекционизма, осветить различные подходы к его определению, структуре, типам и формам. Сосредоточено внимание на современном состоянии разработанности указанной проблемы. Автор придерживается тенденции рассматривать перфекционизм как сложный многомерный личностный конструкт, который интерпретируется как стремление к совершенству (установление личностью высоких личностных стандартов в различных сферах жизнедеятельности) и включает ряд когнитивных и интерперсональных параметров.

Ключевые слова: перфекционизм, концепция перфекционизма, тип перфекционизма, высокие личностные стандарты

Актуальність проблеми. Значний інтерес до проблеми перфекціонізму у світовій та вітчизняній психології обумовлений низкою соціально-культурних, морально-етичних та клінічних чинників. Зокрема, особливої актуальності це явище набуває у зв'язку з “нарцисизацією” культури епохи постмодернізму “з властивим їй зловживанням сучасними технологіями задоволення потреб, хаотичною і надмірно мінливою суспільно-продукованою системою норм і цінностей” [8, с. 3]. Пропаганда культу досконалості, краси, успіху й сили у всіх аспектах життєдіяльності людини створює ілюзорне уявлення про її всемогутність, про здатність людини до абсолютного контролю над своїм життям у всіх його проявах, про можливість відповідати у всьому надвисоким стандартам. Значимість вивчення перфекціонізму (його різних форм) зумовлена наявністю достовірних емпіричних даних про його двовекторну спрямованість: конструктивну роль у саморозвитку і самовдосконаленні особистості та деструктивну роль у виникненні широкого кола психічних та поведінкових розладів.

Аналіз останніх досліджень. Проблема перфекціонізму спочатку стала цариною наукових пошуків для зарубіжних дослідників (Дж.Ешбі, Д.Бернс, С.Блатт, К.Отто, Р.Слені, Дж.Стоєбер, С.Інгрем, Г.Флетт, Р.Фрост, Д.Хамачек, М. Холлендер, П.Хьюїтт). Згодом вона знайшла своє вираження у роботах російських науковців (Н.Гаранян, І.Грачова, С.Єніколопов, Є.Соколова, П.Циганкова, А.Холмогорова, Т.Юдєєва, В.Ясная) та українських дослідників (І.Гуляс, Л.Данилевич, О.Лоза, Г.Чепурна).

Мета статті: здійснити огляд зарубіжних і вітчизняних теоретичних та емпіричних досліджень природи перфекціонізму, висвітлити різні підходи до його визначення, структури, типів та форм.

Перфекціонізм – складне та неоднозначно трактоване психологічне явище. У широкому розумінні перфекціонізм (від англ. *perfection* – досконалість) – це прагнення особистості до досконалості в усіх сферах своєї життєдіяльності. Будуючи синонімічний ряд до поняття “перфекціонізм”, можна запропонувати такі його означники: “досконалий”, “довершений”, “бездоганний”, “ідеальний”, “неперевершений”, “взірцевий”, “викінчений” тощо.

Результати аналізу літератури з питань, пов’язаних з проблематикою дослідження, дозволяють стверджувати, що проблема перфекціонізму не нова. Вона еволюціонувала від найдавнішої філософської ідеї гармонії душі та тіла в їхній самодостатній досконалості (концепція ідеалу виховання у Давній Греції) до сучасного розуміння перфекціонізму як складного багатомірного різновекторного психологічного конструкту, який при неадаптивному функціонуванні може бути розцінений як один із видів сучасної “культурної патології”, “набуваючи при нарцисичній та пограничній особистісній організації характеру манії, залежності від недосяжного ідеалу, пронизуючи деструктивністю всі сфери життєдіяльності людини” [13, с. 3].

Звертаючись до аналізу проблеми перфекціонізму, важливо відмітити, що імпліцитно ідеї перфекціонізму розкриваються у теоріях особистості З.Фройда, А.Адлера, К.Хорні через поняття “Его-ідеалу”, “прагнення до переваги”, “ідеалізованого образу Я”.

З. Фройд, однією з підсистем Супер-его визначив Его-ідеал, який веде до встановлення індивідумом високих стандартів [12, с. 115]. Его-ідеал, як відносно незалежне внутрішньо-психічне утворення служить для “Я” точкою відліку при оцінці своїх реальних досягнень, є заохочувальним аспектом Супер-его. Його виникнення, на думку З.Фройда, пов’язане з нарцисизмом: “Те, що людина ставить перед собою як ідеал, є лише заміна втраченого нарцисизму його дитинства, коли він бачив ідеал в собі самому” [12]. Цей нарцисичний стан, який уподібнюється З.Фройдом до марення величчя, дитина долає, передусім, під впливом батьківської критики.

У працях А. Адлера рушійною силою особистості є існування єдиного динамічного принципу (“фундаментального закону людського життя”), що лежить в основі людської активності – прагнення до переваги (“щось, без чого життя людини неможливо уявити”). Це “великий рух вгору”, “велика потреба піднятися від мінуса до плюса, від недосконалості до досконалості та від нездатності до здатності сміливо зустрічати віч-на-віч життєві проблеми розвинута у всіх людей [12, с. 170].

К.Хорні, розробляючи поняття “базисна тривога”, визначила, що однією із можливих стратегій поведінки дитини в умовах розвитку почуття ізоляції та безпорадності може стати розвиток нереалістично ідеалізованого образу самого себе, викривленого образу “Я”, із якого виключена правда про самого себе, що не задовольняє людину. Визначаючи “невротичні” потреби (джерела внутрішніх конфліктів) як наслідок особистісної динаміки конкретних стратегій, дослідник серед низки перелічених називає невротичну потребу в любові, схваленні, значимості, в досконалості та бездоганності, невротичне прагнення до особистісних досягнень, потребу в тому, щоб бути об’єктом захоплення [10, с. 136]. Таким чином, створення ідеального образу породжує не тільки погоню за славою, але й феномен, який К.Хорні називає “гординею”. Гординя примушує нас висувати невротичні вимоги до світу та оточуючих. Якщо світ відмовляється поважати невротичні вимоги, або сам, одержимий гординею, не живе чимось “як треба”, він ототожнює себе з презирливим власним “Я” і відчуває ненависть до себе. Невротичні вимоги “переповнені очікуванням дива”. “Потрібно” – є продуктом ідеального образу. Потрібно любити всіх. Потрібно ніколи не помилятися. Потрібно зі всього виходити переможцем... [12]. За К. Хорні, ідеали заряджають енергією, вони породжують бажання наблизитися до них, дають силу для росту та розвитку. У той же час ідеалізований образ позбавляє сил і може призводити до невротичного ступору, неможливості що-небудь робити, він є беззаперечною перешкодою росту, оскільки або заперечує недоліки, або засуджує їх. На думку К.Хорні, істинні ідеали ведуть до скромності, а ідеалізований образ – до зарозумілості [11].

Транспонування зазначених ідей З.Фрейда, А.Адлера та К.Хорні на сучасне розуміння проблем перфекціонізму показує, що вони знайшли своє вираження у типах перфекціонізму (функціональний перфекціонізм – компенсація почуття неповноцінності через розвиток вмінь, навичок, соціальної компетенції; невротичний перфекціонізм – ригідні невротичні ідеали, викривлений нереалістичний ідеалізований образ Я).

Проблема власне перфекціонізму стала предметом психологічних пошуків європейських та американських вчених починаючи з 60-70-х років ХХ століття. Водночас, нині немає єдиного підходу до визначення цього складного психологічного явища. На наш погляд, серед низки трактувань, багатогранність цього феномену розкривають такі визначення перфекціонізму:

- загострене прагнення до досконалості, яка може стосуватися як власної особи (і в цьому випадку виливається у нескінченне

культивування всіляких достоїнств), так і результатів будь-якої діяльності [9];

- поведінка, що є функцією позитивного підкріплення та включає готовність взаємодіяти зі стимулами [14];
- повсякденна практика пред'явлення до себе вимог більш високої якості діяльності, ніж того вимагають обставини [3];
- інтегральна стильова характеристика психічної діяльності особистості, яка відносно стабільно проявляється у системних характеристиках психічної діяльності, структурі особистісної організації суб'єкта і є одним із чинників розвитку тривожних і депресивних розладів [8];
- особистісний чинник “перфекціонізм” є складним психологічним конструктом, який поєднує надмірно високі стандарти очікуваних результатів діяльності та домагання, порушення соціальних когніцій (приписування оточуючим людям надвисоких очікувань), персоналізацію, пов'язану із постійним порівнянням себе з оточуючими, поляризоване мислення за бінарним принципом оцінки результатів діяльності та її планування (“все або нічого”), відбір негативної інформації про результати своєї діяльності [1].

Аналізуючи визначення можемо стверджувати, що перфекціонізм у початковому розумінні розглядається як одномірне психологічне явище з єдиним параметром у вигляді “встановлення надмірно високих стандартів виконання діяльності”. Однак у результаті емпіричного більш глибокого вивчення дослідники розкривають його як багатомірний особистісний конструкт, одні параметри якого пов'язані з конструктивним прагненням особистості до досконалості (нормальним адаптивним функціонуванням), а інші – з патологічним прагненням до довершеності, що може провокувати розлади афективного спектра, знижувати продуктивність діяльності (дезадаптивне функціонування).

Подані у психологічній літературі розробки проблеми демонструють різні підходи дослідників до визначення типів, форм та структури перфекціонізму.

Зокрема, концепція Р.Фроста базується на шести параметрах перфекціонізму: 1) “особистісні стандарти” (схильність висувати надвисокі стандарти у поєднанні з надмірною важливістю відповідати цим стандартам, що породжує коливання самооцінки й хронічну невдоволеність діяльністю); 2) “заклопотаність помилками” (негативна реакція на помилки, схильність вбачати у помилці невдачу); 3) “сумніви у власних діях” (перманентні сумніви щодо якості виконання дій); 4) “батьківські очікування” (сприй-

няття батьків такими, які мають дуже високі очікування); 5) “батьківська критика” (сприйняття батьків такими, що надмірно критикують); 6) “організованість” (відображення важливості порядку й організованості) [7].

У концепції канадських вчених Г.Флетта, П.Хьюїтта за основу взято об’єктну спрямованість перфекціонізму. Вони описали багатомірну структуру цього конструкту через такі параметри: “Я-адресований”, “адресований до інших”, “адресований світу”, “соціально приписуваний” [1, с. 13]. Зокрема, Я-адресований перфекціонізм (орієнтований на себе) – “широкий особистісний стиль, у якому співіснують афективні, поведінкові та мотиваційні компоненти”. Включає виснажливо високі стандарти, постійне самооцінювання та цензурування власної поведінки, а також мотив прагнення до досконалості, який варіює за інтенсивністю у різних людей. Перфекціонізм, адресований до інших людей, – “переконання і очікування щодо здібностей інших людей” – передбачає нереалістичні стандарти для значущих людей із близького оточення, очікування людської досконалості та постійне оцінювання інших [3]. Автори вважають, що він породжує часті звинувачення на адресу інших людей, дефіцит довіри та відчуття ворожості у ставленні до інших. Соціально приписуваний перфекціонізм “відображає потребу відповідати стандартам та очікуванням значущих інших”. Цей параметр перфекціонізму відображає суб’єктивне переконання у тому, що інші люди нереалістичні у своїх очікуваннях, схильні дуже строго оцінювати і чинити тиск на індивіда з метою змусити бути досконалим. Поряд із цим індивід переконаний у власній нездатності догодити іншим. Варто зазначити, що перфекціонізм, адресований до світу в цілому (“переконаність в тому, що у світі все має бути точно, акуратно, правильно, причому всі людські та загальносвітові проблеми повинні отримувати правильне і своєчасне вирішення”), як параметр не включений до остаточного варіанту опитувальника MPS, адже не був підтверджений емпірично [3, с. 3].

Вченими на основі результатів досліджень описуються як позитивні, так і негативні прояви перфекціонізму. Зокрема, виділяють діаметрально протилежні його типи: нормальний (“здоровий”) і “патологічний” (“невротичний”) (Д.Хамачек), “адаптивний” та “неадаптивний” (Р.Слені, Дж.Ешбі), “пасивний” та “активний” (К.Адкінс), “функціональний” та “дисфункціональний” (Л. Данилевич).

Д.Хамачек вперше віддиференціював “здоровий” та “невротичний” перфекціонізм. На думку автора, “здорові” перфекціоністи здатні відчувати глибоке задоволення від виконання завдання,

підвищувати самооцінку на основі досягнень; при виконанні роботи враховують і власні ресурси, і обмеження; керуються надією на успіх, можуть відчувати легкий ступінь схвильованості та азарт; легко залучаються до активності; концентрують увагу на власних ресурсах і на думках про те, як зробити правильно. “Невротичні” перфекціоністи перманентно незадоволені зробленим (результат ніколи не видається достатнім); керуються лише вкрай високими очікуваннями від себе; діють під впливом страху невдачі, відчувають сильну тривогу, сором, провину; демонструють поведінку уникнення: концентрують увагу на власних недоліках і думках про те, як би уникнути помилки [3].

На думку Л.Данилевич, функціональний перфекціонізм поєднує високі стандарти (його показники: високі особисті стандарти результативності власної діяльності, своїх якостей, здібностей та орієнтація на важкі цілі) та організованість (наявна організація та прагнення бути організованим); дисфункціональний – характеризується нетерпимим ставленням до помилок, тривожністю з приводу результатів діяльності, переживанням невідповідності між бажаною досконалістю та реальним станом справ, відстороненням від інших [6].

Аналіз перфекціонізму на загальному рівні дозволяє виділити позитивні явища нормального (функціонального) перфекціонізму: цінна особистісна риса, оскільки пов’язана з постановкою позитивних, соціально схвалюваних цілей [9]; перфекціонізм є результатом самоактуалізації суб’єктного потенціалу особистості у царині професійної діяльності (І.Гуляс); перфекціонізм – невід’ємна частина буття обдарованої людини [7]; перфекціонізм виявляє лідерські якості, високу працездатність, активність, мотивацію для досягнення мети, при цьому людина адекватно оцінює свої можливості та здібності, ставить реалістичні цілі (Д.Хамачек); перфекціонізм корелює з низкою позитивних характеристик, а саме: сумління, терплячість, задоволеність життям, академічні успіхи (Дж.Стоєбер, К.Отто).

Дисфункціональний (невротичний) перфекціонізм характеризується спектром своїх проявів, серед яких можливі: порушення самоідентичності, викривлення об’єктних репрезентацій, негативне, вороже ставлення до самого себе і до оточуючих людей, важкі емоційні переживання, порушення когнітивного функціонування та афективної регуляції [13]. А.Холмогорова, Н.Гаранян виділяють дві форми патологічного перфекціонізму: нарцисичну та обсессивно-компульсивну. Нарцисичний перфекціонізм визначається ними як домінування мотивації досягнення досконалості, одержання схвалення

і захоплення на шкodu усім іншим мотивам, перетворення досягнення та визнання на головний сенс життя. Головна ознака нарцисичного перфекціонізму – відсутність інтересу до змісту діяльності, патологічна фіксація на її результатах та на увазі до них з боку оточуючих. При менш складній формі перфекціонізму – obsесивно-компульсивній – ідеалізований образ Я не витісняє такою мірою усі інші мотиви та інтереси. Obsесивно-компульсивний перфекціоніст зацікавлений не лише у результаті, але й у самій діяльності; акцент на досягненні у нього пов'язаний з цінністю цієї діяльності, а не з однією лише нав'язливою потребою викликати захоплення [11].

Отже, нереалістично завищений характер цілей, ідеалів, стандартів може провокувати виникнення депресії, підвищеної тривожності, страху невдачі, нав'язливих сумнівів та побоювань, низької самооцінки, невдоволення собою, розчарування, порушення адаптації, повний відхід від соціально активної діяльності, виникнення проблем у комунікативних зв'язках та діяльності.

На підтвердження вищевказаного зазначимо, що нині є сучасні нечисленні вітчизняні клінічні дослідження, в яких обґрунтована невіддільність перфекціонізму від деструктивних проявів. Зокрема, у низці емпіричних досліджень встановлено взаємозв'язок між окремими параметрами перфекціонізму і конкретними формами психопатології (Н.Гаранян, 2010; В.Парамонова, 2011; Т.Юдеева, 2007; П.Циганкова, 2012). Психологи відзначають патогенну роль надмірно високих стандартів і вимог особистості у розвитку емоційних розладів. Встановлено значимий зв'язок особистісного фактора “перфекціонізм” з депресивними та тривожними розладами.

У дисертаційному дослідженні перфекціонізму як особистісного фактора депресивних і тривожних порушень Т.Юдеева дійшла висновку, що перфекціонізм – відносно стабільна риса хворих з депресивними розладами, яка може мати місце у структурі різних типів особистості (унікаючого, залежного, obsесивно-компульсивного, пасивно-агресивного, депресивного, параноїдного, шизоїдного і нарцисичного) [15, с. 4].

У дослідженні Н.Гаранян встановлено значимий зв'язок фактора “перфекціонізм” зі станами емоційної дезадаптації у популяційній вибірці (663 студенти ВНЗ з високою інтенсивністю навчальних навантажень): особи з високим рівнем перфекціонізму характеризуються достовірно більш високими показниками емоційної дезадаптації у вигляді симптомів депресії, суїцидальних думок, тривоги, екзаменаційної та соціальної тривожності, високого повсякденного стресу. У дослідженні встановлено значущі пози-

тивні кореляційні зв'язки між загальним показником перфекціонізму, окремими його параметрами та показниками емоційної дезадаптації. Когнітивний параметр перфекціонізму “селектування інформації про невдачі і помилки” може слугувати предиктором емоційної дезадаптації [1].

В дослідженні “Перфекціонізм при депресивних і тривожних розладах” В.Парамонова включає у феноменологію перфекціонізму, поряд із встановленням вкрай жорстких вимог та слідуванням нереалістично завищеним цілям, нестабільну самооцінку і спотворену соціальну перцепцію, прокрастинацію та уникнення досвіду невдач, які блокують будь-яку діяльність суб'єкта [8].

Разом із тим, у низці досліджень підтверджено позитивні сторони перфекціонізму. Зокрема, І.Грачова, вивчаючи рівень перфекціонізму та зміст ідеалів особистості підлітків, робить висновок, що “найбільш продумані, складні і диференційовані уявлення про ідеал у осіб з високим рівнем перфекціонізму (“перфекціоністів”). Найменш продумані, відрефлексовані уявлення про ідеал у досліджуваних із низьким рівнем перфекціонізму – вони описують ідеальні образи, що є більшою мірою результатами різного роду зовнішніх впливів, аніж результатами власних роздумів, самостійного пошуку зразка для наслідування [4]. І.Гуляс у дослідженні перфекціоністських настанов як чинника професійної готовності майбутніх практичних психологів розглядає перфекціонізм як готовність до самовдосконалення, самовиховання та розвитку професійних досягнень. Вона стверджує, що “перфекціоністські настанови розвиваються внаслідок закріплення мотивації досягнення як діалектичної єдності прагнень до афіліації та до влади на рівні стійкої особистісної риси (перфекціонізму), що проявляється у повсякчасній готовності прагнути до успіху і добиватися досконалості у значущих сферах діяльності” [5, с. 21]. Л.Данилевич у дисертаційному дослідженні перфекціонізму як особистісного чинника академічної обдарованості студентів засвідчує, що функціональний перфекціонізм прямо пов'язаний із проявом академічної обдарованості. “Найвищий рівень академічної обдарованості мають представники типу з функціональним перфекціонізмом, найнижчий – протилежного перфекціонізму (нонперфекціонізм); тип з дисфункціональним перфекціонізмом та тип без ознак перфекціонізму – нижчий за середній чи близький до середнього рівня академічної обдарованості” [6].

Висновки. Проведений огляд теоретичних та емпіричних досліджень з проблеми перфекціонізму дозволяє стверджувати, що на сьогодні відсутнє єдино вживане визначення перфекціонізму. Існують

різні підходи до окреслення структури названого явища: одні базуються на особистісній спрямованості перфекціонізму, другі – поряд з високими особистісними стандартами включають низку когнітивних та інтерперсональних параметрів, треті – містять потребнісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, соціальний та особистісний компоненти. Тому питання про конкретну психологічну структуру перфекціонізму залишається дискусійним. У дослідженнях визначаються позитивні та негативні аспекти досліджуваного конструкту. Ми вважаємо, що недоцільно обмежувати вивчення перфекціонізму лише рамками клінічного феномену (його патологічним проявами), варто цінувати перфекціонізм у його позитивних характеристиках, а саме: активно-позитивне прагнення до досягнень, високі особисті стандарти результативності власної діяльності, висока організованість та працездатність.

Список використаних джерел

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы психических расстройств: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.04 “Медицинская психология” / Н.Г. Гаранян. – Москва, 2011. – 42 с.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18-49.
3. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гаранян // Современная терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 31-41.
4. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история личности, история психологии” / И.И. Грачева. – Москва, 2006. – 25 с.
5. Гуляс І.А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І.А. Гуляс. – Івано-Франківськ, 2007. – 21 с.
6. Данилевич Л. А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Л. А. Данилевич. – К., 2010. – 20 с.
7. Лоза О.О. Моделі перфекціонізму та методики його діагностики / О.О. Лоза // Вісник Дніпропетровського університету

- економіки та права імені Альфреда Нобеля. – 2011. – № 1. – С.122-125. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
8. Парамонова В.В. Перфекціонизм при тривожних и депресивних расстройств : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 “Медицинская психология” / В.В. Парамонова. – Москва, 2011. – 25 с.
 9. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М.: Изд-во “Эксмо”, 2005. – 672 с.
 10. Холл К.С. Теории личности / К.С.Холл, Г.Линдсей; [пер. с англ. И.Б.Гриншуп]. – М.: ЗАО Изд-во “ЭКСМО-ПРЕСС”,1999. – 592 с. – (Серия “Мир психологии”).
 11. Холмогорова А.Б. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Консультативная психология и психотерапия. – 2004. – № 1. – С.18-35.
 12. Хьелл Л. Теории личности / Основные положения, исследования и применения / Л.Хьелл, Д. Зиглер . – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия “Мастера психологии”).
 13. Цыганкова П.В. Перфекционный стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 “Медицинская психология” / П.В. Цыганкова. – Москва, 2012. – 25 с.
 14. Чепурна Г.Л. Перфекціонізм як чинник соціальної активності молоді / Г.Л. Чепурна // Вісник Чернігівського педагогічного університету. – 2009. – № 1. – С.112-125. – (Серія “Психологічні науки”).
 15. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04 “Медицинская психология” / Т.Ю. Юдеева. – Москва, 2011. – 25 с.

In the article special attention is dedicated to reviews of foreign and native theoretical and empirical studies of perfectionism nature. An attempt is made to analyze the origins of perfectionism, to find out different approaches to its definition, structure, types and forms. The attention is concentrated on the present condition of the elaboration of the given problem. The author follows the trends to see perfectionism as a complex multidimensional personality construct, which is interpreted as an aspiration for ideal (individual establishment of high personal standards in different areas of life) and includes a number of cognitive and interpersonal parameters.

Keywords: perfectionism, the conception of perfectionism, the type of perfectionism, high personal standards.

Отримано: 11.02.2012 р.

Дослідження особливостей психологічної готовності студентів до викладацької діяльності

У статті розкривається зміст психологічної готовності до викладацької діяльності як складного інтегрального утворення особистості. На основі теоретико-емпіричного дослідження показано, що психологічна готовність до викладацької діяльності містить в собі відповідну мотивацію, спрямованість особистості, достатній рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, нервово-психічну стійкість, сформовані адаптаційні здібності. Виокремлено та описано рівні психологічної готовності до викладацької діяльності: високий, середній, низький.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, психологічна готовність до викладацької діяльності.

В статье раскрывается содержание психологической готовности к преподавательской деятельности как сложного интегрального образования личности. На основе теоретико-эмпирического исследования показано, что психологическая готовность к преподавательской деятельности включает в себя соответствующую мотивацию, направленность личности, достаточный уровень развития коммуникативных и организаторских способностей, нервно-психическую устойчивость, сформированные адаптационные способности. Были выделены и описаны уровни психологической готовности студентов к преподавательской деятельности: высокий, средний, низкий.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, психологическая готовность в преподавательской деятельности.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема готовності до професійної діяльності особистості є однією з актуальних для психології. Не існує однозначного розуміння сутності зазначеного поняття, яке набуло останнім часом в концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу.

Проблема готовності до професійної діяльності найбільш ґрунтовно й послідовно досліджувалася такими вченими, як К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, В. Иванова, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, З. Курлінд, В. Моляко, О. Мороз, В. Слассьонін, Л. Яновська та ін. Дослідження базуються на вивченні і пси-

хологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконалення системи підготовки спеціалістів. Але, незважаючи на досить велику кількість досліджень, вони не дають повної картини розуміння поняття психологічної готовності до викладацької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення готовності до викладацької діяльності передбачає з'ясування розробленості проблеми готовності до професійної діяльності взагалі. Поняття психологічної готовності до діяльності було введено в психологічний обіг у 1976 році білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандиловичем. Основним аргументом для його введення стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим її видом. Науковці зазначають, що психологічна готовність як передумова для виконання будь-якої діяльності є водночас й її результатом.

Психологічна готовність до діяльності розглядається у психологічній літературі як психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудового завдання. Цей стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність в разі появи непередбачених перешкод.

За Л. Кондрашовою, психологічна готовність до професійної діяльності – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Психологічна готовність – це не тільки властивість або ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здатності [2, с. 8].

Психологічна готовність включає, з одного боку, професійні знання, уміння та навички; а з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, властивості мислення та уваги, професійну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Таким чином, зміст психологічної готовності до професійної діяльності вміщує інтегральні характеристики особистості, до яких належать інтелектуальні, емоційні та вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, професійні здібності.

В. Шадриков, не виділяючи поняття готовності до професійної діяльності, акцентує увагу на професійно важливих якостях (ПВЯ),

які трактує як властивості суб'єкта, включені у процес діяльності і які забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці та надійності. У даному контексті до ПВЯ належать властивості нервової системи, властивості психічних процесів, особистісні якості, характеристики спрямованості, знання і переконання [5].

Виділення невирішених частин загальної проблеми та формулювання цілей статті. Підготовку до викладацької діяльності розглядаємо у контексті розвитку особистості. У зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності складають не лише розвиток операційно-технічних умінь та навичок, а й визначення готовності як інтегрального утворення, як комплексної здібності. Розробка методів формування у майбутніх викладачів професійно важливих якостей залишається найбільш уразливим місцем в системі професійної підготовки. Виходячи з цього, *мета* нашого дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці особливостей психологічної готовності до викладацької діяльності як складного інтегрального особистісного утворення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладацьку діяльність трактуємо як особливий вид педагогічної діяльності, що передбачає необхідність спеціальної підготовки майбутнього викладача, яка має включати не лише знання та уміння з предмета, а й особистісні якості. Адже у досягненні позитивного результату у навчально-виховному процесі ВНЗ провідне місце належить саме викладачеві. Від його уміння організувати цей процес залежить успіх у подальшій діяльності студентів, а згодом і фахівців.

Викладацька діяльність – особливий вид соціальної діяльності, спрямований на передачу від старших поколінь молодшим накопиченого людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку. Це вид професійної діяльності, змістом якої є процес організації навчальної діяльності студентів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи та умови розвитку, процес організації власної діяльності. Результатом викладацької діяльності є розвиток студента, його особистісне, інтелектуальне удосконалення, становлення його як особистості, як суб'єкта навчальної діяльності [1, с. 23-27].

Особистість викладача завжди відображає соціальну роль, однак ніколи не зводиться тільки до неї. Суспільству потрібні студенти і випускники з певними властивостями, здібностями, знаннями, уміннями, навичками, які вони отримують завдяки діяльності викладача. У такому розумінні викладач відіграє

соціальну роль, виконує важливу соціальну функцію. Становлення особистості викладача передбачає свідомий вибір, прийняття і виконання людиною соціальної ролі викладача.

Психологи розглядають особистість викладача насамперед в соціально-психологічному аспекті, а вже потім – у професійно-психологічному. При цьому соціально-психологічні характеристики включають цілеспрямованість, науковий світогляд, громадську позицію, патріотизм, любов та повагу до дітей, педагогічний такт, товарицькість, адекватну самооцінку, самовладання [4, с. 12].

Дослідження будь-якого явища передбачає розкриття його структури. Л. Кондрашова визначає структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності, що має мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оціночний компоненти [2]. Основою мотиваційного компонента є професійно-педагогічна спрямованість, в якій виражаються позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку тощо. Орієнтаційний компонент утворюють ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. До пізнавально-операційної складової входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії та операції, необхідні для успішного здійснення діяльності. Емоційно-вольовий компонент утворюють почуття, вольові якості, що забезпечують успішний перебіг та результативність діяльності педагога; емоційну чутливість, самовладання, наполегливість, ініціативність, самостійність. Психофізіологічною складовою є працездатність, активність, саморегуляція, врівноваженість і витримка. Нарешті, оціночний компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам.

Дану структуру готовності особистості до педагогічної діяльності можна віднести і до трактування готовності до викладацької діяльності. Водночас ми погоджуємося з динамічною структурою психологічної готовності до складних видів діяльності, до яких відносимо й викладацьку, яку запропонували В. Моляко та М. Смульсон. На їх думку, це цілісне утворення, що включає властивості різних особистісних сфер: мотиваційні (потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і показати себе з кращого боку); пізнавальні

(розуміння обов'язків, трудового завдання, оцінка їх значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто, уявлення ймовірних змін обстановки тощо); емоційні (почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, насага); вольові (управління собою, мобілізація сил, зосередження на завданні, подолання сумнівів й страху) [3]. Враховуючи дану структуру, розвиток психологічної готовності студентів до викладацької діяльності обумовлений всією системою навчально-виховної роботи ВНЗ.

Виходячи з проведеного аналізу, можна зробити висновок про те, що психологічна готовність до викладацької діяльності не є інваріантною величиною і обумовлюється віком особистості, її досвідом, індивідуальними властивостями, рівнем задоволеності обраною професією. Невід'ємними складовими психологічної готовності до викладацької діяльності є мотивація, професійна спрямованість особистості, комунікативні та організаторські здібності, загальна нервово-психічна стійкість та адаптивні здібності. Це має обов'язково враховуватися у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Емпіричне дослідження проводилося в два етапи. На першому – за допомогою розробленої анкети була виокремлена група студентів четвертого курсу спеціальностей “практична психологія” і “початкове навчання та практична психологія”, орієнтованих в майбутньому на викладацьку діяльність. На другому етапі порівнювалися психологічні особливості цих студентів з особливостями тих, хто не планує займатися викладацькою діяльністю. Аналіз отриманих результатів дав можливість виділити ті якості особистості, які забезпечують формування психологічної готовності до викладацької діяльності.

Розроблена нами анкета використовувалася з метою дослідження рівня усвідомленості студентами четвертого курсу власних професійно важливих якостей та здібностей, необхідних для успішної викладацької діяльності, особливостей мотивації майбутньої професійної діяльності. Вибір досліджуваних саме цього курсу обумовлений тим, що студенти вже замислюються над майбутнім вибором продовження навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст” або “магістр”, що значною мірою визначає їх професійну спрямованість, а отже, і готовність до усвідомленого вибору викладацької діяльності.

Анкета складається з десяти питань відкритого типу і одного – на ранжування запропонованих варіантів відповіді. Зокрема, респондентам пропонується визначити особистісні якості, які є

провідними для успішного викладача вищої школи, назвати притаманні їм якості та здібності, які сприятимуть та заважатимуть успішній викладацькій діяльності, прорангувати запропоновані напрямки професійної діяльності, які є найбільш привабливими на їхній погляд. Вибірку анкетування склали 25 осіб спеціальності “практична психологія” (далі – психологи) і 27 осіб – “початкова освіта та практична психологія” (далі – педагоги).

Аналіз отриманих даних засвідчив, що викладацьку діяльність як бажану для себе обрали 33,3% майбутніх педагогів і лише 12% – психологів. Той факт, що серед педагогів бажаних присвятити себе викладацькій діяльності виявилось більше, не є, на нашу думку, випадковим, адже ці види професійної діяльності тісно взаємопов’язані. Крім того, отримані результати можуть бути викликані захопленням студентів-психологів консультативною та тренінговою практикою, що пояснюється зацікавленістю в нових видах професійної діяльності та підвищенням соціальної значущості цих фахівців у суспільстві.

Значною мірою впливає на усвідомлення студентами четвертого курсу свого професійного майбутнього їхнє прагнення працювати, а не навчатися. Адже вони добре розуміють, що для того, щоб стати високопрофесійним викладачем, необхідно закінчити не лише магістратуру, а й постійно підвищувати свій професійний рівень шляхом самоосвіти. Водночас варто зазначити, що лише по 5% респондентів кожної спеціальності приваблює наукова діяльність.

Відповіді респондентів на питання щодо провідних особистісних якостей та здібностей, необхідних успішному викладачеві вищої школи, виявилися в цілому ідентичними у досліджуваних всіх груп, що свідчить про приблизно однакове уявлення про особистість “справжнього” викладача. До провідних рис студенти четвертого та п’ятого курсів віднесли комунікативні та організаційські здібності, емоційну стабільність, вміння знаходити індивідуальний підхід, відповідальність, ораторські здібності тощо.

Більшість студентів обох спеціальностей серед притаманних їм якостей та здібностей, які сприятимуть успішній викладацькій діяльності, називають комунікативні здібності. Водночас майбутні педагоги виділяють також ініціативність, наполегливість, впевненість у собі, а майбутні психологи – відповідальність, цілеспрямованість, толерантність. До властивих їм якостей та здібностей, які заважатимуть успішній викладацькій діяльності, більшість студентів-педагогів відносять страх публічного виступу, неувважність, нестриманість, а студенти-психологи – неорганізованість, лояльність та емоційність.

З метою визначення особистісних властивостей як складових психологічної готовності до викладацької діяльності і за результатами анкетування нами були виокремлені на четвертому курсі дві експериментальні групи:

- першу групу утворили студенти, орієнтовані на оволодіння викладацькою діяльністю (23 особи, що становить 44%);
- друга група об'єднала респондентів, які не обрали для себе викладацьку діяльність (29 осіб, що становить 56%).

На цьому етапі дослідження було використано такі методики: методика діагностики спрямованості особистості Б.Басса (орієнтаційна анкета); методика КОЗ (комунікативні та організаторські здібності); багаторівневий особистісний опитувальний “Адаптивність” (БОО – АМ) А.Маклакова і С.Чермяніна. Вибір вказаних методик пояснюється результатами теоретичного аналізу та анкетування, які дали можливість виокремити певний набір особистісних якостей як складових психологічної готовності до викладацької діяльності.

Проведений порівняльний аналіз отриманих результатів дослідження в обох експериментальних групах засвідчив наявність деяких відмінностей в особистісних характеристиках. Так, за методикою діагностики спрямованості особистості Б.Басса було виявлено, що досліджувані першої групи показали приблизно однакові результати спрямованості на себе та спрямованості на справу (по 34,8%) і дещо менший показник спрямованості на спілкування (30,4%). Це свідчить про гармонійне поєднання різних видів спрямованості особистості, про відсутність будь-якого перекосу цього показника.

Результати респондентів другої групи виявилися такими: вони продемонстрували приблизно однакові показники спрямованості на себе (44,8%) та на справу (41,4%), а спрямованість на спілкування виявили лише 13,8% опитаних. Таке поєднання різних видів спрямованості не є, на нашу думку, сприятливим для успішної викладацької діяльності.

При порівнянні результатів, отриманих за методикою КОЗ, було встановлено, що загальний розвиток комунікативних здібностей у студентів першої групи знаходиться на більш високому рівні у порівнянні з показниками студентів другої групи, зокрема: високий та середній рівні розвитку вказаних здібностей виявили 73,9% учасників першої групи та 55,2% – другої. Виходячи з цього, можна вважати, що рівень розвитку комунікативних здібностей особистості пов'язаний з її орієнтацією на викладацьку діяльність.

Як показали дані тієї ж методики, організаторські здібності також більш розвинуті у респондентів першої групи. Зокрема,

високий та середній рівні розвитку цих здібностей виявили 60,9% в першій експериментальній групі та 41,4% – у другій. Отже, ці студенти орієнтовані на викладацьку діяльність, розуміють важливість цих здібностей для успішної викладацької діяльності.

Багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” (БОУ-АМ) А.Маклакова та С.Чермякіна дає можливість дослідити особливості за такими шкалами: адаптивні здібності, нервово-психічна стійкість, моральна нормативність. Порівняння результатів обох груп досліджуваних показало наявність певних відмінностей у респондентів. За шкалою “адаптивні здібності” в першій групі високий рівень виявили 13,1% досліджуваних, середній – 43,45%, низький – 43,45%. В другій групі за даною шкалою високий рівень не продемонстрував жоден студент, середній – 20,7%, низький – 79,3%. Відмінності у показниках можуть бути зумовлені більш повним усвідомленням професійно важливих якостей майбутнього викладача у першій групі порівняно з другою. Крім того, відсутність серед учасників другої групи досліджуваних з високим рівнем адаптивних здібностей свідчить про складності їхнього пристосування до нових умов життя та діяльності, про наявність труднощів при вирішенні певних проблем тощо.

Результати, отримані за шкалою “нервово-психічна стійкість”, також дещо відрізняються в обох експериментальних групах. В першій групі високі показники мали 4,3% опитаних, середні – 52,2%, низькі – 43,5%, а в другій групі високий рівень виявили 3,4%, середній – 31%, низький – 65,6%. Висока нервово-психічна стійкість притаманна однакової кількості респондентів з кожної експериментальної групи (4,3% в першій групі та 3,4% в другій, що складає одну особу). Однак показники середнього та низького рівнів демонструють значну різницю між групами, що можна пояснити розумінням актуальності даної характеристики для успішної викладацької діяльності, наявністю наочного прикладу діяльності та особистісних якостей реальних викладачів тощо.

Проведення порівняльного аналізу отриманих результатів за шкалою “моральна нормативність” показало, що у першій групі високий рівень мали 13,1% досліджуваних, середній – 56,5%, низький – 30,4%, а в другій групі високий рівень показали 3,4% респондентів, середній – 55,2%, низький – 41,4%. Хоча в першій групі результати виявилися дещо вищими, ніж у другій, цю різницю ми вважаємо незначною. Адже практичний психолог повинен мати розвинуту моральну нормативність не менше, ніж викладач вищої школи, оскільки обидві професії належать до типу “людина –

людина”, що передбачає моральну специфічність міжособистісних відносин.

За результатами порівняльного аналізу показників в обох групах можемо констатувати, що психологічна готовність до викладацької діяльності включає в себе відповідну мотивацію, спрямованість особистості, достатній рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, нервово-психічну стійкість, сформовані адаптивні здібності. На цій підставі нами були виділені рівні психологічної готовності студентів до викладацької діяльності: високий, середній, низький.

Високий рівень психологічної готовності до викладацької діяльності представлений прагненням присвятити себе викладацькій діяльності, високим рівнем розвитку комунікативних та організаторських здібностей, гармонійним поєднанням різних видів спрямованості особистості, розвиненими адаптивними здібностями, нервово-психічною стійкістю та чіткою моральною нормативністю. Серед досліджуваних четвертого курсу зафіксовано 3,8% студентів з даним рівнем психологічної готовності до викладацької діяльності.

Середній рівень психологічної готовності до викладацької діяльності характеризується орієнтованістю на дану діяльність в майбутньому, середнім рівнем розвитку комунікативних та організаторських здібностей, нерівномірним поєднанням різних видів спрямованості особистості, недостатнім розвитком адаптивних здібностей і нервово-психічної стійкості, ситуативною моральною нормативністю. В цілому серед чотирикурсників зафіксовано 46,2% респондентів з середнім рівнем психологічної готовності до викладацької діяльності.

Низький рівень психологічної готовності до викладацької діяльності репрезентується відсутністю прагнення займатися викладацькою діяльністю, середнім рівнем розвитку комунікативних та організаторських здібностей, розбалансованим поєднанням різних видів спрямованості особистості, нерозвиненістю адаптивних здібностей та нервово-психічної стійкості, несформованістю моральної нормативності. Серед респондентів четвертого курсу зафіксовано 50% студентів з низьким рівнем психологічної готовності до викладацької діяльності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, психологічна готовність до викладацької діяльності на четвертому курсі спеціальностей “практична психологія” та “початкова освіта і практична психологія” сформована на високому рівні у 3,8% і середньому – у 46,2% студентів. Даний факт можна розглядати як позитивне явище, адже

викладачами вищої школи, в силу об'єктивних причин, стануть не всі випускники, а тому не всі компоненти психологічної готовності до викладацької діяльності можуть бути розвинуті уже на етапі професійної підготовки на однаково високому рівні. Крім того, як відомо, психологічна готовність відшліфовується саме в процесі тривалої професійної діяльності, що однаковою мірою стосується фахівців різних галузей. Отримані результати передбачають організацію в умовах ВНЗ відповідної роботи щодо цілеспрямованого формування даного особистісного утворення, що стане завданням нашого подальшого теоретичного та емпіричного дослідження.

Список використаних джерел

1. Базова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В.Базова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 416 с.
2. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності/ Л.В.Кондрашова. – Київ: Вища школа, 1987. – 56 с.
3. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве/ В.А.Моляко, М.Л.Смульсон. – Киев: Знание, 1985. – 14 с.
4. Психолого-педагогічна модель особистості викладача вищої школи: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-10923-1.html>
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д.Шадриков. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 318 с.

In the current article there had been revealed the psychological readiness for he teaching activity content as individual complex integral formation. Basing on theoretical and empiric research there had been shown, that psychological readiness to the future teaching activity includes correspondent motivation, personality orientation, sufficient level of development of communicational and organizational abilities and talents, neuropsychological ability and stability, generated adaptation abilities. There had been pointed out and depicted students psychological readiness to the teaching activity levels and gradation, that are: high, medium and low.

Key words: readiness to the professional activity, psychological readiness to the teaching activity.

Отримано: 26.02.2012 р.

ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ У ПАЦІЄНТІВ З ХРОНІЧНИМИ СОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ НА ОСНОВІ ПРИНЦИПУ КРЕАТИВНОСТІ

У статті було розглянуто особливості етапів розвитку кореляційних зв'язків креативності і рівнів розвитку психічних станів у соматичних хворих, простежено динаміку активізації креативності та її вплив на психічні стани пацієнтів, визначено динаміку подолання негативних емоційних станів шляхом застосування принципів креативності у соматичних хворих.

Ключові слова: креативність, психічні стани, негативні емоційні стани.

В статье были рассмотрены особенности этапов развития корреляционных связей креативности и уровней развития психических состояний в соматически больных, прослежена динамика активизации креативности и ее влияние на психические состояния пациентов, определено динамику преодоления негативных эмоциональных состояний путем применения принципов креативности в соматически больных.

Ключевые слова: креативность, психические состояния, негативные эмоциональные состояния.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку такий процес навчання є одним з розповсюджених і найбільш використовуваним видом психологічної роботи. Інтегрована тренінгова програма дозволяє ефективно вирішувати психологічні завдання, які пов'язані з управлінням власними емоційними станами, коректного вираження емоцій та розуміння їх прояву в інших тощо.

Інтегрована програма розвитку – це особливий різновид навчання через безпосереднє “проживання” й усвідомлення виникаючого у міжособистісній взаємодії досвіду, який не зводиться ні до традиційного навчання через трансляцію знань, ні до психологічного консультування або психотерапії. Іноді, для його позначення використовується термін, що представляє собою “кальку” з англійської мови: “експерієнціальне навчання” (від англ. experience – життєвий досвід). При такому навчанні особистість, що розвивається, безпосередньо стикається з досліджуваною реальністю, а не просто думає про зустріч з нею чи міркує про

можливості “щось із нею зробити”. Означена інтегрована тренінгова програма розглядає психотехніки, що допомагають розвитку креативності як чинника корекції негативних емоційних станів.

Метою нашої статті є розробка та впровадження інтегрованої розвивальної програми та відслідкування психологічних наслідків її застосування стосовно активізації креативності як чинника корекції негативних психічних станів при соматичному захворюванні.

Розроблена нами інтегрована тренінгова програма складається з чотирьох блоків, а кожен блок, в свою чергу, – з 6 – 8 занять. Вона розроблена на основі існуючих теоретичних і практичних систем психотехнік, основу яких складає опора на креативність як соціокультурне надбання особистості.

Нами було визначено наступну структуру розвивальної програми застосування засобів креативності як чинника корекції негативних психічних станів (таблиця 1).

Таблиця 1

Структура інтегрованої розвивальної програми активізації ресурсів креативності

Структура інтегрованої розвивальної програми активізації ресурсів креативності			
<p>Підструктура 1. Активізація креативного потенціалу особистості за допомогою залучення до етико-естетичних зразків поетичної творчості.</p>	<p>Підструктура 2. Активізація креативного потенціалу особистості за допомогою експресивності, декламації та розвитку творчої уяви.</p>	<p>Підструктура 3. Активізація креативного потенціалу у емоційно напружених і проблемних ситуаціях за допомогою проявлення власних переживань.</p>	<p>Підструктура 4. Вплив креативного потенціалу як засобу подолання негативних психічних станів і переживань.</p>

По-перше, пацієнти з ХСЗ, як правило, астенозовані і було б хибним намагатися спонукати їх до активності, навіть креативної, яка б перенапружувала і так перенапружені їх захисні системи організму, насамперед, кортико-гіпофізарний комплекс, серцеву систему тощо. Продуктивним кроком є, на нашу думку, залучення пацієнтів саме до відтворювальної творчої активності, опорою якої є поетичне слово. Навіть не декламація, а читання поезії відомих авторів, чиє високе поетичне слово проникає в потаємні куточки “Я”, акцент на інтонаційно-експресивному вияві явних і прихованих смислів поезії, обговорення й аналіз особистісних (пацієнта) і авторських відтінків розуміння поетичного послання, поглиблення аналізу вірша від етико-естетичного до особистісно-авторського

смислу втіленого у слові переживання – ось у чому вбачаємо ми сенс першого етапу розвивальної програми активізації ресурсів креативності. При цьому, безумовно, важливим є і такий момент, як формування групової спільності, згуртованості не за рахунок звичних і банально-типових форм активізації пацієнтів, як-от стимуляція саморозкриття. Навпаки: декларація інтересу до поезії, аналізу поетичної творчості як ресурсу утвердження власної духовності за допомогою і на живому прикладі наших сучасників – ось що виконує і спонукальну, і захисну водночас функцію, охороняючи власне “Я” пацієнтів від зайвого оголення глибоких внутрішніх переживань.

На другому етапі, коли відбулися перші процеси групової динаміки, психотерапевтична робота поглиблювалася в плані стимулювання особистісних процесів ідентифікації з тим чи іншим переживанням поетів, добору улюбленого чи близького за духом вірша, його декламування та наступного обговорення. При цьому заохочувалися інтерпретації, спогади, асоціативні ряди, оскільки заглиблення в семантику поезії не тільки переключало увагу пацієнтів на інші, соціокультурно значущі подразники, але й активізувало вищі психічні функції, викликаючи піднесення, пробуджуючи інтелектуальні, етичні, естетичні почуття. Саме на цьому етапі програми пацієнти розвивали змогу розкривати власне “я” завдяки посередництву соціокультурних зразків високої поезії.

Виникає групова дискусія, загальний зміст якої полягає у тому, що героїня поезії не просто не отримала відповіді на запитання. Сам факт, що не тільки зозуля мовчала, а й взагалі “...ни звука в чаще свежей” залишає відкритим питання про зустріч життя і смерті. Загальний погляд на цю екзистенційну проблему, яка не може не хвилювати кожну людину, водночас ніби піднімає кожного з учасників дискусії над його власним, індивідуальним переживанням до всезагального, вселюдського розуміння співвідношень: тимчасове – вічне, прихоче – нетлінне, минуле – постійне.

Учасники групи, реконструюючи контекст поеми “Маруся Чурай” Ліни Костенко, згадали, що якраз у цьому випадку йдеться про хвору на сухоти дівчину, яка “життя, як промінь сонячний, ловить”. У що тут зозуля хоча й кує, але навроче птаха довге життя талановитій дівчині-поетесі зовсім не на цьому світі...

У такий спосіб, зіставляючи, протиставляючи, порівнюючи творчий матеріал різних поетів, пацієнти активізують власну креативність за рахунок запуску і процесів рефлексії, сублимації, ідентифікації.

На третьому етапі ми вводили в контекст розвивальної програми реальні проблеми з повсякденного життя хворих з пропозиціями

естетизувати їх, зокрема, шляхом активізації креативності, уявляючи, як, наприклад, міг би висловити ту чи іншу проблему улюблений поет. Так, проблематика міжособистісних стосунків, стану здоров'я, психічного стану, навіть фінансового стану пацієнтів відокремлювалася від житейської конкретики і підносилася до загальнолюдського значення. Саме на цьому етапі у деяких з пацієнтів, особливо у молодих жінок, відбувався процес активізації власної творчості, у тому числі й поетичної. Розкриваються, оголюються глибокі внутрішньоособистісні конфлікти, саме вирішення яких здійснюється якраз у поетичній творчості, що ніби "знімає" наліт повсякденності з власних страждань, підносячи їх до глибоких, екзистенційно насичених переживань, кульмінація й розв'язка яких виконує чи не найважливішу психотерапевтичну функцію, зокрема гармонізацію і власних психічних станів, і власного "Я" пацієнта.

На цьому етапі видно, що колізії взаємостосунків всередині "Я" можуть бути дуже гострими. Форма відображення при цьому різна, від відвертої і чіткої до складної образності, перевтілення, ніби розмивання і абсолютно нового синтезу, але сутність завжди одна – Я-існуюче "б'ється" зі стражданням як активна і самостійна субстанція, бажає збереження, цілісності буття. Це є, безумовно, ще одним центральним моментом стану творчості. І це є дійсна свобода по відношенню до світу. Свобода, відкритість світу, створення безлічі можливостей існування і вільний вибір, вирішення екзистенційних проблем існування – ось характеристики творчого стану особистості. Отже, творчість, реалізація креативного потенціалу "Я" дійсно дозволяє не лише відтворити динаміку душевного стану людини на підставі продуктів її творчої діяльності, а й подолати негативні психічні стани.

І, зрештою, четвертий етап програми активізації ресурсів креативності призначений для застосування віднайдених у кращих зразках поетичної творчості способів дій для подолання власних негарздів.

Специфікою даного етапу виступає смислове прийняття власного страждання та підключення до основного психотехнічного ряду проходження стадій подолання власних негативних станів: усвідомлення – покаяння – спокута, якщо йдеться про особистість, що сповідує релігійні цінності. Або ж: усвідомлення – смислове орієнтування – пошук і утвердження головного ціннісного смислу, що забезпечує подолання негативних станів та ніби освітлює смислові перспективи життя.

Як видно з табл. 1, в основі розробленої інтегрованої розвивальної програми лежить принцип поступовості, поетапності: кожен наступний етап логічно витікає з попереднього. Також при плануванні та проведенні занять нами було враховано наступні

принципи розвивального процесу: ускладнення поставлених завдань: від спільного виконання завдання з докладним інструктажем до творчих, самостійних робіт (хворим пропонується працювати самостійно або придумати подібне завдання та його рішення); проведення занять із використанням матеріалу, близького до запропонованого (якщо йдеться, зокрема, про поезію); чергування письмових та усних форм роботи; використання психотехнік на перевірку уважності, спостережливості, з метою організації уважності та встановлення зворотного зв'язку із соматично хворими.

Метою першої підструктури є:

- діагностування та взаємодіагностування здібностей слухати;
- розвиток здатності встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми;
- розвиток здатності знаходити своє місце у колективі через спільну діяльність, що уможлиблює найбільш повну та продуктивну взаємодію;
- вправлення у техніках рефлексивного слухання, таких як нерозуміння, перефразування, резюмування та пояснення.

Метою другої підструктури є:

- сприяння переходу від звичайної форми мислення до образної;
- розвиток здатності до з'єднання протилежних ідей з різних концепцій життя й використання їх для вирішення творчого завдання.
- стимуляція творчої роботи групи за допомогою театральних засобів, експресивної декламації, драматизації тощо;
- розвиток здатності до візуалізації образів;
- через постановку творчого завдання стимулювання взаємодії інтелектуальних, вольових, емоційних функцій пацієнтів;
- розвиток здатності бачити різноманіття ознак, характерів, можливостей товаришів по групі;

Метою третьої підструктури є:

- розвиток здатності до відкритого вияву власних психічних станів і проблем;
- підвищення саморозуміння та розуміння інших;
- розвиток рефлексії власних психічних станів та психічних станів інших;
- висловлювання позитивного зворотного зв'язку;
- розвиток довіри до себе та до інших, зокрема у формі розкриття власної творчості;
- стимулювання етико-естетичних форм вияву власних внутрішньоособистісних переживань.

Для того, щоб проникнути в емоційний стан співбесідника, спробувати ввійти в стан, схожий на стан, який він відчуває зараз, потрібно не тільки спостерігати за його невербальними реакціями, а і спробувати їх повторити, виступаючи свого роду “дзеркалом”. Це дає змогу в деякій мірі відчутти його настрій та емоційний стан. “Відзеркалення” емоційного стану дозволяє глибше проникнути в зміст розповіді співбесідника, зрозуміти його відношення до того, про що він розповідає, глибше зрозуміти себе в ситуації соматичного захворювання.

Метою четвертої підструктури є:

- навчання активізації креативних ресурсів особистості для подолання негативних психічних станів у себе та в інших;
- навчання активнішого й уважнішого ставлення один до одного;
- навчання смислового осягнення особистісного смислу власного страждання;
- орієнтування у прийнятному для пацієнта смислому ряді проходження стадій;
- подолання страждань: усвідомлення – покаяння – спокута, чи: усвідомлення – вибір смислу – відстоювання смислу;
- навчання способам психологічної підтримки один одного.

Для успішного проведення інтегрованої розвивальної програми потрібно дотримуватися спеціальних умов роботи у групі. На ефективність такої роботи безпосередньо та опосередковано впливають наступні фактори фізичного та соціального середовища: організація ізольованого приміщення та розміщення учасників по колу, за столами; забезпечення кожного учасника необхідною літературою; підбір складу групи за результатами діагностики рівня креативності та прояву психічних станів; створення атмосфери довіри, психологічної безпеки та продуктивності у групі; досвід психолога як ведучого групового процесу; використання в основному демократичного стилю ведення групи, заміна його на авторитарний та безконтрольний згідно із ситуацією у групі; наявність стійкої мотивації, емоційна залученість у процес комунікативної діяльності.

Для успішного використання інтегрованої розвивальної програми нами було методично обґрунтовано її проведення. Вся програма складається із системи взаємопов’язаних занять. До структури кожного заняття входить релаксаційний комплекс як засіб профілактики і боротьби з невпевненістю в собі. Прийоми релаксації використовуються для гальмування тривожних реакцій, навіювання позитивних емоцій. Релаксація знімає емоційну напругу і дає можливість соматично хворим вільно думати і діяти, розвиває увагу, незалежність мислення. Деякі релаксаційні комплекси поєднані з психогімнастикою та аутотренінгом.

У процесі кожного заняття проводиться рефлексія власних відчуттів та самооцінювання власного емоційного стану за допомогою “термостата”, навчіння прийомів оволодіння власними допоміжними станами. Проводяться індивідуальний і груповий аналіз власних дій, самоаналіз ефективності використання прийомів на кожному занятті. Елементи психосинтезу допомагають усвідомити “власне Я” з усіма його субособистостями. Це сприяє загальному розвитку особистості. До заключної частини заняття входять самозвіти учасників.

Також з самого початку визначаються принципи роботи в процесі інтегрованої розвивальної програми, які визнаються і дотримуються учасниками. Принцип “тут і зараз” зосереджує учасників на подіях, які відбуваються в цей час і в цій групі, та обмежує можливість учасників входити у сферу загальних суджень. Принцип “активності” передбачає реальне залучення кожного учасника до роботи. Принцип “конфіденційності” полягає у тому, що зміст комунікативної діяльності і події, які відбуваються у групі, залишаються у межах групи. Принцип “персоніфікації висловлювань” передбачає вираження власної позиції, вживання суджень в особовій формі; принцип “акцентування мови відчуттів” – увагу на емоційних станах (своїх і партнерів); принцип “щирості” – насамперед, щодо самого себе; принцип “реальності уявлень”.

За допомогою чітко структурованих завдань соматично хворі поступово навчаються та починають спочатку набувати здібностей до слухання (нерефлексивного, рефлексивного, активного, емпатійного) та розуміння партнерів.

Кожне заняття традиційно починається з процедури привітання, що налаштовує їх на позитивну взаємодію. Завершує початковий етап рухова комунікаційна гра, яка проводиться з метою підвищення енергетичного ресурсу групи, формування позитивного емоційного настрою на продовження заняття, а також, сприяє розвитку колективних форм взаємодії, уміння підпорядковувати власні дії зовнішнім вимогам.

Комунікативні ігри, що використовуються на початку та наприкінці заняття, умовно поділяють на “ігри – енергетизатори” (початок заняття) та “ігри – оптимізатори” (наприкінці заняття). Метою комунікативної гри наприкінці заняття є розвиток рефлексії, яка виявляється в осмисленні власних дій та станів, формуванні позитивного образу “Я”.

“Гра – енергетизатор”, зазвичай, малорухлива. Основне її завдання – отримання позитивного досвіду в процесі комунікативної діяльності та підвищення настрою на початку заняття.

Основний етап заняття має розвивальний характер і спрямований на розвиток можливості виявляти власні емоційні стани з використанням інтегрованої креативності, що є необхідним для успішного розвитку соматично хворих людей. Закінчується основний етап заняття процедурою домашнього завдання, яке дає змогу закріпити отримані знання, що формуються у процесі розвитку на заняттях.

Завершальний етап заняття – проведення психотехнік, що закріплюють показники креативності, що розвиваються в процесі заняття і допомагають хворим керувати власними психічними станами. І, нарешті, прощання, яке розроблено разом із хворими і повторюється наприкінці кожного заняття.

Слід зазначити, що важливим компонентом даної інтегрованої розвивальної програми є розвиток спритності, винахідливості, здатності до структурування, впевненості в собі та прийняття себе, як показників креативності. Для цього хворі повинні вміти працювати у певному темпі, тому нами були розроблені спеціальні психотехніки, що обмежувалися у часі їх виконання. Ця процедура сприяє розвитку довільно керувати своєю увагою, спритністю, спостережливістю, завдяки чому підвищується продуктивність вираження емоційного світу особистості.

При проведенні розвиваючої роботи було враховано вікові особливості, а також сила/слабкість і лабільність/ригідність нервової системи, що є особливо важливим для реалізації вищеприписаного принципу роботи.

Кожне заняття має приблизно таку структуру:

Розминка. На цьому етапі відбувається емоційне входження хворих у процес тренінгового заняття. Тут доцільно використовувати ігрові психотехніки та музику.

Основна частина. На цей етап під час планування і проведення занять відводиться основна частина часу й основне її змістове навантаження. Саме на цьому етапі використовуються основні завдання роботи з поетичними текстами.

Релаксація. Завданням цього етапу є забезпечення плавного виходу з тієї психологічної атмосфери, яка виникла під час основної частини заняття (тут використовуються різні музичні твори, медитація, техніка проєктивних малюнків).

Також важливе значення має обстановка для прояву креативності. При доланні негативних психічних станів аудиторія, у якій проходять заняття, повинна бути облаштована таким чином, щоб відповідно до обраного заняття хворі мали можливість вільно переміщуватись з однієї частини кімнати в іншу. Аудиторія повинна бути оснащена різним матеріалом і устаткуванням, що надаються в повне розпорядження учасникам тренінгу. Залишаючи за собою функцію загального контролю

за тим, що відбувається в аудиторії, потрібно давати можливість соматично хворим будувати творчий процес самостійно.

Важливим аспектом є те, що інтегрована тренінгова програма проводиться з хворими, які мають споріднені проблеми і саме тому у них відбувається найбільш природний і невимушений розвиток здібностей, їх вияв та реалізація.

Для кращого взаєморозуміння хворими самих себе та своїх співрозмовників на початку занять було сформовано “правила групи”: в групі не можна проявляти агресію фізичним способом по відношенню один до одного; не можна вживати нецензурні слова неформальної лексики; не можна залишати заняття без особливої поважної причини, емоційні прояви в будь-якій формі вітаються і не є причиною для виходу із заняття; наявність правила “СТОП”, при неможливості переживання хворим звернення до нього або певної роботи з ним, кожен хворий може самостійно зупинити всі дії, спрямовані до нього.

Щоб знайти правильний шлях впливу на процес застосування креативності при корекції психічних станів, треба розуміти їх, вміти спостерігати за хворими, які вирішують творчі завдання.

Особливо важливим є індивідуальне спостереження за кожним хворим, адже у процесі творчого завдання більше, ніж у будь-якій іншій діяльності, хворий проявляє свої нахили, переживання тощо. Іноді, наприклад, краще пропонувати тему творчого завдання не групі в цілому, а окремим хворим чи невеликим групам соматично хворих: це дозволяє враховувати індивідуальні особливості і можливості кожного хворого.

Велике значення в процесі розвитку позитивного настрою з використанням засобів креативності у хворих приділяється методиці проговорення. Однією з основних умов розвитку креативного мислення є створення атмосфери – розвиток почуття психологічної захищеності. Варто пам’ятати, що критичні висловлення на адресу хворих і створення в них відчуття, що їхні пропозиції неприйнятні, – це найбільш вірний засіб придушити їхню креативність. До думок, висловлюваних хворими, потрібно ставитися з повагою. Більш того, потрібно заохочувати хворих у їхніх спробах братися за складніші завдання, розвиваючи тим самим їхню мотивацію і наполегливість.

Відомо, що одним з найбільш значимих результатів психотерапевтичної групи є те, що навіть раніше малознайомі між собою люди за короткий час можуть зблизитися один з одним, тобто характер їхніх міжособистісних відносин значно міняється. На наш погляд, це говорить про певні операціонально-технічні механізми групової роботи при побудові таких відносин. Отже, в процесі роботи

розвивальної програми поведінкового компонента відбувається і “тренування” для комунікативної діяльності, спілкування, і навчання, і побудова відносин усередині даної групи.

У сучасній вітчизняній психологічній літературі йдеться про те, що використання засобів творчості та креативності у хворих для корекції психічних станів за допомогою спеціально створеної інтегрованої розвивальної програми можливе, якщо створюються наступні умови: емоційно-прийнятна атмосфера, розвиток ініціативи у хворих, надання волі і самостійності, а також, проведення спеціальної роботи з вияву і керування психічними станами з використанням засобів креативності за допомогою спеціально підібраних психотехнік.

Висновки. Проведене впровадження інтегрованої розвивальної програми показало, що постановка проблеми креативності як чинника керування психічними станами при соматичному захворюванні є доцільною і актуальною.

Виходячи з того, що креативність – це індивідуально-психологічні особливості особистості – явище динамічне, під впливом різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників ці особливості піддаються розвитку і вдосконаленню. Допомога соматично хворим, ефективність запропонованих форм і засобів дозволяє актуалізувати потенційні резерви креативної сфери особистості для управління поведінкою та власними емоційними станами.

Список використаних джерел

1. Бурно М. Е. Психотерапия творческим самовыражением / М.Е.Бурно. – М.: Медицина, 1988. – 257 с.
2. Максименко С. Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим: навчальний посібник / С. Д. Максименко, Н. Ф. Шевченко. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; Ніжин: Міланік, 2007. – 115 с.
3. Мамардашвили М. К. Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии / М. К. Мамардашвили, Э.Ю.Соловьев, В. С. Швырев // Философия в современном мире. Философия и наука. – М.: Наука, 1982. – С. 28–54.

In the article the features of the stages of development of cross-correlation connections of kreativnosti and levels of development of mental conditions were considered in somatically patients, the dynamics of activation of kreativnosti and its influence is traced on the mental conditions of patients, certainly dynamics of overcoming of the negative emotional states by application of principles. of kreativnosti in somatically patients.

Keywords: kreativnist', mental conditions, negative emotional states.

Отримано: 12.02.2012 р.

Емпіричне дослідження чинників пізнавальної активності майбутніх психологів

У статті досліджуються чинники, що впливають на формування та розвиток пізнавальної активності студентів, які опановують фах психолога. Встановлено, що більшості досліджуваних студентів притаманний активний особистісний розвиток. Досліджено, що студенти, які впевнені у правильності свого професійного вибору та прагнуть працювати за обраною спеціальністю, більш активні, ніж ті студенти, що не впевнені у правильності вибору свого професійного шляху. Визначено, що спад пізнавальної активності у студентів обох груп відбувається на межі другого-третього курсів.

Ключові слова: пізнавальна активність, майбутні психологи, чинники, професійна спрямованість, розвиток, організованість, допитливість, працелюбність.

В статье исследуются факторы, влияющие на формирование и развитие познавательной активности студентов, которые овладевают профессией психолога. Отмечено, что большинству исследуемых студентов присуще активное личностное развитие. Установлено, что те студенты, которые уверены в правильности своего профессионального выбора и стремятся работать по избранной специальности, более активны, чем те студенты, которые не уверены в правильности выбора своего профессионального пути. Определено, что спад познавательной активности у студентов обих групп происходит между вторым и третьим курсом.

Ключевые слова: познавательная активность, будущие психологи, факторы, профессиональная направленность, развитие, организованность, любознательность, трудолюбие.

Актуальність. Підготовка майбутніх психологів знаходиться під пильною увагою науковців психолого-педагогічного профілю. Вчені досліджують різноманітні сторони особистості майбутнього фахівця, визначають умови, що покращують його підготовку, будують її моделі. Така пильна увага виправдана і є надзвичайно потрібною, адже професійні обов'язки психологів пов'язані із розвитком та забезпеченням умов для стабільності людської психіки, тим самим сприяючи поліпшенню якості життя та підвищенню рівня працездатності населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема поліпшення якості підготовки майбутніх психологічних кадрів розглядається у працях О. Бондаренка, С. Васьківської, Ж. Вірної, П. Горностая, Т. Говорун, Л. Долинської, Ю. Ємельянова, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, О. Саннікової, В. Семиченко, Л. Уманець, О. Чебикіна, Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших вітчизняних вчених. Проте питанню розвитку пізнавальної активності студентів-психологів присвячена невелика кількість робіт. Але саме пізнавальна активність штовхає особистість на пізнання нового, необхідного для забезпечення відповідного рівня кваліфікованої професійної діяльності. Активність особистості виявляється у спрямованості на певну діяльність і вибірковості у підборі засобів і способів поведінки та діяльності. Як зазначається у наукових джерелах, активність означає свідоме, вольове, цілеспрямоване виконання розумової чи фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, навичками, включаючи користування ними у подальшій навчальній роботі та практичній діяльності.

Пізнавальна активність має місце і під час засвоєння знань, і під час їх відтворення, закріплення. Пізнавальна активність супроводжує будь-яку самостійну дію, тому це, по суті, готовність (здатність і прагнення) до енергійного, ініціативного оволодіння знаннями, докладання вольових зусиль. У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на набування і вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи [1].

Мета: дослідження особливостей і чинників пізнавальної активності та виявлення її зв'язку із професійною спрямованістю студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. Практична та теоретична значущість даної проблеми, а також її недостатня розробленість та актуальність, зумовили вибір теми нашого дослідження. Воно проводилось на базі Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Житомирського державного університету імені Івана Франка та Житомирського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом. Загальна кількість учасників складає 318 студентів I – V курсів.

Студентам на заняттях (з метою отримання вірогідних результатів) пропонувалися анкети як зразок психологічного інструментарію. Їм треба було виявити наявні у них можливості до саморозвитку та активності, оцінивши себе за модифікованим варіантом анкети [2]. Оцінювання відбувалося за такою шкалою: 5

– якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – не відповідає дійсності. При цьому, набрані ними 55-75 балів свідчать про активний розвиток; 36-54 – про відсутність наявної системи саморозвитку та про те, що орієнтація на розвиток дуже залежить від умов; 15-35 – про розвиток, що зупинився.

Підраховавши отримані бали, ми виявили, що активний розвиток притаманний 180 (56,6 %) студентам, відсутня система саморозвитку, наявна орієнтація на оточуючі умови у 138 (43,4 %) досліджуваних, студентів із зупинкою у розвитку виявлено не було. В цілому по курсах цей показник виглядає наступним чином (дані подані за результатами діагностики активного розвитку та відсутності системи саморозвитку, наявності орієнтації на оточуючі умови): I курс – 29 (65,9 %) та 15 (34,1 %) студентів, II – 37 (58,7%) та 26 (41,3 %), III – 43 (51,8 %) та 40 (48,2 %), IV – 40 (53,3 %) та 35 (46,7 %), V – 31 (58,5 %) та 22 (41,5 %) студентів відповідно.

Як вказують дані, спостерігається деяке зниження кількості студентів, у яких діагностовано активний розвиток від курсу до курсу. Різниця між першим та п'ятим курсами склала 7,4 %. Ми визначили, що спад даного показника є найбільшим від першого до третього курсу (14,1 %), далі відбувається його поступове підвищення на 6,7 %. Аналогічно діагностуються зміни у відсутності системи саморозвитку та наявній орієнтації на оточуючі умови. Найбільші негативні зміни у показниках зафіксовані на рубежі третього курсу, що вказує на необхідність проведення цілеспрямованої роботи по формуванню активності саме зі студентами першого та другого курсів з метою запобігання зниження активності та ініціативності студентства. Позитивним, на нашу думку, є те, що у жодного студента не виявилось зупинки у розвитку. Тому, видається можливим змінити ставлення окремих студентів до навчання та до професії загалом, завдяки використанню резервів навчального процесу.

Виділивши у попередньо проведеному дослідженні групи студентів за впевненістю-невпевненістю у правильності вибору професії, ми отримали такі результати: серед студентів групи А (ті, хто впевнений у своєму професійному виборі) активний розвиток виявлено у 126 осіб (64 %) та відсутність системи саморозвитку, наявність орієнтації на оточуючі умови у 71 (36 %). Серед студентів групи Б (ті, хто не впевнений у власному виборі професії) відповідно отримані показники: 54 особи (44,6 %) та 67 осіб (55,4 %).

Нами встановлено, що студенти групи А щодо діагностики активного розвитку та відсутності системи саморозвитку і наявності

орієнтації на оточуючі умови розподіляються таким чином: I курс – 23 (67,6 %) та 11 (32,4 %), II – 29 (60,4 %) та 19 (39,6 %), III – 33 (60 %) та 22 (40 %), IV – 25 (69,4 %) та 11 (30,6 %), V – 16 (66,7 %) та 22 (33,3 %) студентів відповідно. У групі Б показники такі: I курс – 6 (60 %) та 4 (40 %), II – 8 (53,3 %) та 7 (46,7 %), III – 10 (35,7 %) та 18 (64,3 %), IV – 15 (38,5 %) та 24 (61,5 %), V – 15 (51,7 %) та 14 (48,3 %) студентів відповідно.

Аналіз отриманих даних вказує на те, що і в групі А, і в групі Б найбільший спад показників активного розвитку відбувається у студентів третього курсу. Проте змінюються ці показники у групах нерівномірно. Так, у групі А з першого по третій курс спостерігається зменшення показника активного розвитку на 7,6 %, а в групі Б він зменшується на 24,3 %. Деяке зростання показника можна спостерігати від третього до п'ятого курсу. У групі А його приріст складає 6,7 %, а у групі Б – 16 %. Загалом у групі А різниця показників між першим та п'ятим курсами незначна – лише 0,9 %, у групі Б вона більш відчутна – 8,3 %. Ймовірно, що під час навчання у вузі студенти стають дещо більш інертними у навчанні. Особливо це стає помітним в середині їхнього навчання у вузі. Визначаючи значимість відмінностей між групами А та Б за наявності можливостей до саморозвитку та активності за t -критерієм Стьюдента, ми отримали значимий показник – $t = 3,921, p < 0,001$.

Наступним кроком у нашому дослідженні було визначення факторів, що стимулюють або перешкоджають навчанню, розвитку та саморозвитку. Анкета [2] була адаптована нами до умов дослідження. За п'ятибальною шкалою студенти могли оцінити визначені в анкеті фактори як такі, що стимулюють або перешкоджають активності їхнього навчання у вузі. Запропонована шкала оцінок: 5 балів – так (перешкоджають або стимулюють); 4 – швидше так, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше ні; 1 – ні.

Одразу зауважимо, що студенти практично не користувалися можливістю самостійно визначати і дописати перешкоджаючі або стимулюючі фактори, тому їхні місця не визначались. Проранжувавши місця кожного з перешкоджаючих факторів, ми отримали такі дані (у дужках вказано середнє арифметичне значення):

- 1) нестача часу (3,59);
- 2) власна інерція (3,42);
- 3) обмежені ресурси, скрутні життєві обставини (3,18);
- 4) відсутність підтримки і допомоги у цьому питанні з боку викладачів (3,03);
- 5) розчарування у результаті через наявні попередні невдачі (2,99);

- 6) неадекватний зворотній зв'язок з членами колективу і викладачів, тобто відсутність об'єктивної інформації про себе (2,65);
- 7) стан здоров'я (2,64);
- 8) ворожість оточуючих (заздрість, ревності), що негативно сприймають Ваші зміни та прагнення до нового (2,64);
- 9) відсутність інтересу до того, що вивчається (2,49).

Проаналізувавши дані, ми визначили, що студенти найбільше скаржаться на нестачу часу, однак саме цим студентам не вистачає організованості та вміння планувати, цілеспрямованості, наполегливості та активності. Очевидно, їх вольова сфера розвинута недостатньо. Разом з тим, студенти вказують, що зв'язок з викладачами не задовольняє їх, вони вважають, що наявний рівень взаємодії "студент – викладач" є недостатнім. А поставивши відсутність інтересу до учіння як фактор невдачі на останнє місце у переліку, наші досліджувані підкреслили тим самим, що він їм притаманний.

Розподіл місць стимулюючих навчальну діяльність факторів виявився таким:

- 1) потреба та бажання дізнаватися нове (4,43);
- 2) бажання належним чином підготуватися до майбутньої професії (4,21);
- 3) бажання проявити свої здібності повною мірою (4);
- 4) інтерес до предметів, що вивчаються (3,92);
- 5) новизна діяльності, умови навчання і можливість експериментування (3,73);
- 6) можливість отримати визнання у колективі (суспільстві) (3,67);
- 7) зростаюча відповідальність (3,56);
- 8) заняття самоосвітою (3,5);
- 9) активність та самостійна робота студента (3,4);
- 10) приклад та вплив викладачів (3,16);
- 11) організація навчання, занять у вузі (3,14);
- 12) приклад та вплив інших студентів (3,08);
- 13) увага до цієї проблеми деканату, викладачів (2,88).

На перші місця в цілому по вибірці серед стимулюючих факторів вийшли пізнавальний, професійний та саморозвитку. Ці результати вказують на бажання більшості студентів у стінах вузу оволодіти необхідними знаннями. Проте вони самі й зауважують, що їх бажання поки що не мають знарядь для втілення.

Місце фактора "активність та самостійна робота студента" лише дев'яте, а фактора "організація навчання, занять у вузі" –

одинадцять. Студенти мають бажання пізнавати та набувати професійні знання, проте вважають, що процес навчання у вузі повинен бути організований таким чином, щоб рівень їхнього залучення до нього був мінімальним.

Проте, крім цікавого подання знань викладацьким складом, надзвичайно великою є роль наполегливості та самостійності студентів в учінні. Тому, на нашу думку, студентам бракує міцних знань про механізми учіння та пізнання, що можна деякою мірою виправити, запропонувавши їм додатково тренінг із розвитку активності.

Стосовно виділених груп А та Б можна зауважити, що усі місця серед перешкоджаючих факторів у студентів групи А співпадають із такими ж по загальній вибірці. У групі Б розподіл дещо інший. Шосте місце отримав пізнавальний фактор – “відсутність інтересу до того, що вивчається”. Інші місця співпадають із такими ж по вибірці. Деякі студенти групи Б вказують, що навчатися їм нецікаво.

Якщо визначити, скільки студентів групи Б вказали на негативну роль даного фактора для навчання, то виявиться, що їх кількість є значною – 32,2 %. У групі А цей показник вдвічі менший, хоч також значний – 16,8 %.

Ми перевірили цих студентів з обох груп за особистісним опитувальником “ОТКЛЭ” Н. Рейнвальд [3, с. 177-183], який дає можливість серед інших показників визначити рівень організованості, допитливості та працелюбності. За показником “організованість” у групі А студенти розподілилися таким чином: високий рівень – 13,7 %, середній – 54,8 %, низький – 31,5 %; у групі Б високий рівень – 6,6 %, середній – 52,1 %, низький – 41,3 %. Для даного показника високий рівень знаходиться у межах 10–13 балів, середній – 6–9 балів та низький – 0–5 балів. При порівнянні обох груп за t-критерієм були також отримані значимі показники відмінностей ($t = 2,567$, $p < 0,01$).

Розглянемо докладно результати тих студентів, що вказали на фактор “відсутність інтересу до того, що вивчається” як на такий, що перешкоджає навчанню, розвитку та саморозвитку. Серед 33 студентів групи А за показником “організованість” високий рівень виявився у 12,1 %, середній – у 72,7 %, низький – у 15,2 %; у групі Б серед 39 студентів високого рівня середній – у 56,4 %, низький – у 43,6 %.

Для показника “працелюбність” високий рівень знаходиться у межах 8–10 балів, середній – 5–7 балів та низький – 0–4 бали. У групі А високий рівень мають 41,1 %, середній – 47,2 %, низький –

11,7% респондентів, у групі Б – 28,9%, 52,1% та 19% відповідно. При порівнянні груп за t-критерієм Стьюдента ми також отримали значимий показник відмінностей ($t = 3,788$, $p < 0,001$). Отже, показники вказують на значимі відмінності між групами А та Б за виділеними показниками. За показником “працелюбність” у групі А серед 33 студентів високий рівень у 33,3%, середній – у 48,5%, низький – у 18,2%; у групі Б серед 39 студентів високий рівень у 20,5%, середній – у 51,3%, низький – у 28,2%.

Для показника “допитливість” рахуватимемо високий рівень у межах 16-20 балів, середній – 11-15 балів та низький – 0-10 балів. До високого рівня у групі А можна віднести 11,2% студентів, до середнього – 42,1% та до низького – 46,7%. У групі Б до високого рівня ми віднесли 5%, до середнього – 26,4% та до низького – 68,6% студентів. Порівнявши групи за t-критерієм Стьюдента, ми отримали значимий показник відмінностей ($t = 4,497$, $p < 0,001$). Можемо зробити висновок, що студенти групи А більш допитливі, організовані та працелюбні, ніж студенти групи Б. За показником “допитливість” у групі А серед 33 студентів високий рівень у 15,2%, середній – у 24,2%, низький – у 60,6%; у групі Б серед 39 студентів високий рівень у 2,6%, середній – у 28,2%, низький – у 69,2%.

Як свідчать отримані дані, студенти групи Б показують значно нижчі рівні за всіма трьома показниками. Проте перевірка за t-критерієм Стьюдента показала, що між студентами обох груп існують відмінності лише за показником “організованість”. Цей показник відмінностей є досить значним ($t = 3$, $p < 0,01$). За двома іншими показниками ніяких відмінностей між студентами немає. Це говорить про те, що лише правильна самоорганізація процесу учіння допоможе студентам досягти успіху, адже і за критерієм працездатності, і допитливості вони не відрізняються від інших студентів.

Порівнявши між собою за фактором “відсутність інтересу до того, що вивчається” студентів з групи А та Б, які вказали на нього як на такий, що не перешкоджає їхньому навчанню, розвитку та саморозвитку, ми виявили, що за показником “організованість” відмінностей між студентами обох груп не виявлено. За показниками “працелюбність” та “допитливість” за t-критерієм Стьюдента ми отримали значущі показники відмінностей між групами ($t = 2,86$, $p < 0,01$ та $t = 3,895$, $p < 0,001$). Навіть серед тих студентів у групах А і Б, які вважають, що цей фактор не є перешкоджаючим, наявні відмінності за критеріями працелюбності та допитливості: студенти групи Б значно відрізняються від своїх колег з групи А.

Перевіривши, чи не відрізняються студенти між собою всередині кожної окремо взятої групи А та Б, ми виявили, що за показниками організованості, працелюбності та допитливості і ті студенти, що вважають фактор “відсутність інтересу до того, що вивчається” стимулюючим, і ті, що вважають його перешкоджаючим, між собою не відрізняються. Відмінностей за t-критерієм Стьюдента ми не отримали. В групі Б ми виявили відмінність лише за показником “організованість” ($t = 2,11, p < 0,05$).

Серед стимулюючих факторів студенти загальної вибірки відвели факторам “заняття самоосвітою” та “активність і самостійна робота студента у навчанні” досить низькі місця: восьме та дев’яте відповідно. За фактором “заняття самоосвітою” у групі Б тих студентів, що низько оцінили значення даного фактора, виявилось вдвічі більше, ніж у групі А: 20,7 % (25 студентів) проти 10,7 % (21 студент). Тобто цей фактор переважно не розглядається цими студентами як головний засіб навчання, хоча на робочому місці їм доведеться постійно поповнювати свої знання самостійно, щоб залишатися компетентними фахівцями. Саме у ВНЗ в студентів повинно сформуватися переконання про роль самоосвіти у житті людини. Не засвоївши цього, вони можуть швидко стати некомпетентними фахівцями, а тому і нецікавими у професійному плані для роботодавців. Вчитель, психолог, інженер – будь-яка з цих професій потребує постійного поповнення знань. Нерозуміння цього швидко зведе нанівець отримання освіти, адже поповнення знань після закінчення вузу в них припиниться.

Ми перевірили результати студентів з обох груп за опитувальником “ОТКЛЭ”. Показник “організованість” у студентів з груп А та Б відповідно отримав високий рівень у 14,2 % та 4 %, середній – у 42,9 % та 40 %, низький – у 42,9 % та 56 %. Для показника “працелюбність” у студентів з груп А та Б відповідно отримано високий рівень – у 23,8 % та 16 %, середній – у 47,6 % та 60 %, низький – у 28,6 % та 24 % студентів. Для показника “допитливість” у студентів з груп А та Б відповідно високий рівень визначився – у 4,8 % та 4 %, середній – у 23,8 % та 16 %, низький – у 71,4 % та 80 студентів. За t-критерієм Стьюдента ніяких розбіжностей між цими групами студентів виявлено не було.

За фактором “активність та самостійна робота студента у навчанні” у групі А тих студентів, що високо оцінили значення даного фактора, виявилось 108 осіб (54,8 %), у групі Б – 52 особи (43 %). Низьку оцінку фактору дали 26 студентів групи А (13,2 %) та 32 студенти групи Б (26,4 %). Порівняння відсоткових даних показало, що в групі Б вдвічі більше студентів, які не вважають,

що їх власна пізнавальна активність є запорукою успіху у навчанні та в оволодінні професійними знаннями та навичками. Результати цих студентів з обох груп були перевірені за опитувальником “ОТКЛЭ”. Показник “організованість” у студентів з груп А та Б відповідно отримав високий рівень у 11,1 % та 3,1 %, середній – у 51,9 % та 40,6 %, низький – у 37 % та 56,3 %. Для показника “працелюбність” високий рівень визначився у лише у студентів з групи А – 29,6 %, середній – у 48,2 % та 78,1 %, низький – у 22,2 % та 21,9 % студентів. Для показника “допитливість” високий рівень визначився лише для студентів з групи Б – 3,1 %, середній – у 33,3 % та 15,6 %, низький – у 66,7 % та 81,3 студентів. За t-критерієм Стьюдента ніяких розбіжностей між цими групами студентів виявлено не було.

Стосовно нашого попереднього аналізу, де студенти вказали на фактор “відсутність інтересу до того, що вивчається” як на такий, що перешкоджає навчанню, розвитку та саморозвитку, ми отримали такі уточнюючі результати. Серед цих 33 студентів групи А та 39 – групи Б, тих, які відхилили фактор “заняття самоосвітою” виявилось 18,2 % та 25,6 % відповідно; тих, хто відхилили фактор “активність та самостійна робота студента у навчанні” – 18,2 % та 28,2 % відповідно. В цілому частка цих студентів у групах А та Б складає 28,6 % та 40 % за фактором “заняття самоосвітою” і 23,1 % та 34,4 % за фактором “активність та самостійна робота студента у навчанні”.

Висновки. Отож, проведене дослідження показало, по-перше, що рівень пізнавальної активності пов’язаний із професійною спрямованістю студентів. По-друге, студенти групи Б, які не впевнені у своєму професійному виборі, потребують посиленої уваги з боку викладачів з метою залучення їх до навчального процесу. По-третє, середина навчання є досить проблематичною для студентів обох груп через те, що починає знижуватися рівень їх пізнавальної активності. По-четверте, заходи з метою підвищення рівня пізнавальної активності повинні розпочинатися наприкінці першого – на початку другого року навчання у вищому навчальному закладі.

Отримані нами результати дослідження спрямовують наші подальші розвідки у русло вивчення пізнавальної активності з боку стосунків у студентській групі, означення впливу на її рівень співпраці у контексті “студент-викладач”, а також до розробки програми спецкурсу з розвитку пізнавальної активності для студентів-психологів.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
2. Менеджмент в управленні школою / Ред. Т. М. Шамова. – М.: КВ-Магістр, 1992. – С. 90.
3. Рейнвальд Н. И. Психология личности: [Монография] / Н. И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1987. – 200 с.

This article investigates the factors that influence the formation and the development of the cognitive activity of the students, who are getting a degree in Psychology. It was found out that the majority of students – participants has an active personal development. It was also investigated that students, who are confident that they have made a right career choice and seek work in the chosen specialty, are more active than those students, who are unsure whether they have selected the right career path. It was determined that the decline of the cognitive activity in both students' groups happens between sophomore and junior years of studying at University.

Key words: cognitive activity, future psychologists, factors, professional orientation, development, organization, curiosity, laboriousness.

Отримано: 16.02.2012 р.

УДК 615.82

К.Б.Муротмусаев, М.К.Мурадмусаев

СЕКРЕТЫ СУФИЙСКОГО МАССАЖА

Автори розкривають секрети суфійського масажу. Подаються обґрунтування доцільності проведення такого масажу і його результати.

Ключові слова: суфійський масаж, процедура, висококваліфікований фахівець, негативна енергія, хворий, цілитель.

Авторы раскрывают секреты суфийского массажа. Представлены обоснования целесообразности проведения такого массажа и его результаты.

Ключевые слова: суфийский массаж, процедура, высококвалифицированный специалист, негативная энергия, больной, целитель.

Каковы наши представления о массаже? Обычно массажем занимаются в массажных салонах и лечебных учреждениях, как правило, люди, не имеющие высшего образования и должной квалификации. Почему? Да потому, что современные врачи считают занятие массажем не престижным, и, как следствие, имеется очень мало высококвалифицированных специалистов по массажу. Что касается Суфийского массажа, это дано только избранным. Знания техники этого массажа были и остаются тайными и передаются “из рук в руки” от Мастера к ученику.

Суфийский, или «царский», массаж – это процедура, говоря на современном языке, аналогию которой подобрать очень сложно, хотя это и массаж, но это не простое растирание тела, а обращение его энергии и переворот её в правильное русло. Для более детального сравнения и обзорного представления о Суфийском массаже, его можно сравнить с традиционным классическим массажем, который очень распространён и известен в западных странах.

Процедура классического массажа проводится в следующей последовательности: массажист просит больного пройти необходимые консультации у врача и при необходимости сделать определённые манипуляции, наподобие рентгенографии или УЗИ, для выявления противопоказаний к массажу. Далее, самое главное, что необходимо отметить, массажист проводит процедуру на кушетке, и в большинстве случаев массаж проводит человек, имеющий среднее специальное медицинское образование или прошедший определённые курсы подготовки массажистов. Далее классический массаж в основном направлен на растирание болезненных и беспокоящих больного частей тела, а также для устранения каких-либо дефектов в костной системе, то есть цель в традиционном массаже достигается механическим раздражением отдельных тканей. Определёнными минусами классического массажа являются: проведение массажа на кушетке, то есть нет никакого энергетического контакта посредством рук массажиста с исцеляющей энергией земли, которая через проводника-массажиста активным потоком проходит в энергетические меридианы, и сам массажист, стоя на полу, не сохраняет свою энергию и энергию исцеляемого в себе, не преобразовывает силой энергии земли и своей силой негативную энергию исцеляемого в позитивный поток, который, по сути, должен течь по жизненным каналам человека. С точки зрения суфийского массажиста – это самый главный минус. Далее то, что классический массажист проводит дополнительные процедуры для выявления противопоказаний, и делает его не врач-целитель, а человек со средним специальным образованием или с

курсовой подготовкой на массажиста. Затем, механическое растирание и раздражение отдельных тканей тела исцеляемого с большой вероятностью может привести к положительному результату, ведь в определённом взрослом возрасте костная система уже сформирована, а заболевания внутренних органов недоступны для полного и даже неполного излечения путём механического растирания поверхностных тканей тела исцеляемого. Значит, в заключении можно сказать следующее: классический традиционный массаж, который очень распространён на Западе, имеет определённые преимущества, но минусами является всё вышперечисленное, то есть чёткое отсутствие энергетического контакта на духовном и телесном уровне с исцеляемым человеком.

Где же течёт та самая жизненная энергия, которая недоступна человеческому взгляду? И откуда она зарождается в теле человеческого?

Тело человеческое полностью пронизано энергетическими меридианами. Но что такое энергетический меридиан?

Меридиан – это канал в теле, по которому течёт энергия жизни, как её называют на Востоке. И каждый орган питается из него, получая всё необходимое для поддержания функционального состояния человеческого тела. Энергия к человеку приходит из окружающего его мира, из поглощаемой пищи, во время сна, из Вселенной, от окружающих людей, и, конечно же, каждая клеточка сама вырабатывает эту энергию.

Но вопрос в другом. Какую энергию человек получает от мира и вырабатывает внутри себя? При заболеваниях определённых органов или систем происходит выработка негативной энергии, её поглощение извне и полный застой в больном месте. Говоря другими словами, круг замыкается, больной орган или тело не в состоянии само вырабатывать позитивную силу или энергию, а болезнь для достижения своей цели – полного уничтожения и в буквальном смысле этого слова «съедания» жизненной энергии человека – начинает поглощать усиленными темпами негатив извне и вырабатывать его собственными клетками уже бывшего хозяина, так как хозяин больного тела человека – это сама болезнь, и основной пищей для неё является отрицательный поток биологической энергии. Далее происходит полная или частичная закупорка канала биологической энергии, то есть в определённых местах человеческого тела наблюдается громадный застой негативной энергии за счёт нарушения его циркуляции и оттока, а в других местах чрезмерное изобилие позитива, который ещё вырабатывается здоровыми клетками, однако никак не может

прорваться через заблокированные болезнью каналы, но и это изобилие приводит к неприятным последствиям. То есть нарушается баланс равновесного потока и циркуляции биологически активной энергии по всему человеческому телу, от которой питается и душа.

В теле человека протекает двенадцать парных и два непарных энергетических меридиана. И делятся они на энергии Ян – энергия света и «добра», которой подчиняются шесть энергетических каналов; и энергия Инь – энергия тьмы и «зла», которой также подчиняются шесть энергетических меридианов. Но следует сделать важное замечание, что в энергии света и «добра» есть частичка тьмы и «зла», и наоборот. Необходимо рассказать и про два непарных меридиана, основными особенностями которых является то, что их можно отнести к каналам «золотой середины» и энергия в них течёт по обоюдному согласию между светом и тьмой, и, обладая такой «золотой силой», активация их жизненно энергетических точек может влиять на все процессы жизнедеятельности каждого органа и системы, каждой клеточки и, конечно же, на распределение циркуляции потока по всем энергетическим меридианам. Тем самым, по постулатам древневосточной медицины и философии, достигается гармония души и тела человека.

Процедура Суфийского массажа, на первый взгляд, несложна, но и не проста. Ведь это не просто работа рук, это целая философия, и причём восточная философия, для понимания которой необходимы абсолютно в корне восточное мышление и склад ума.

Перед процедурой врач-целитель просит исцеляемого подготовиться: за день или ночь до процедуры необходимо принять контрастный душ для очищения мыслей от «зла» и тьмы, для создания чистоты тела как первого залога благополучия здоровья. Перед исцелением врач-целитель просит исцеляемого подождать вне комнаты, а своему ученику-помощнику получает постелить на полу или на земле матрас – “курпача”, как называют этот предмет на Востоке, и поджечь свечу, огонь которой является мощной силой в борьбе с внешней отрицательной энергией. По канонам древней восточной философии, огонь свечи, сжигаемой перед исцеляемым и перед целителями, как крепкий щит и острый меч против тьмы и «зла», создаёт чистую ауру. Далее ученик включает музыку для успокоения души и сердца, для расслабления всего тела и каждой клетки. Такой приём используется в массаже Норбеков-Барлос, как в моделированной аналогии суфийского массажа. В древности при проведении «царского» массажа в ханском дворце инструментальный ансамбль исполнял спокойную мелодию. После этого врач-целитель просит исцеляемого раздеться до нижнего белья и лечь на

живот, головой в сторону врача-целителя как ведущего массажиста. В этот момент учитель садится на корточки, согнув ноги под себя у изголовья исцеляемого, а ученик также садится на корточки, но у ног исцеляемого. Таким образом, учитель и ученик сидят лицом к лицу, а между ними исцеляемый, это имеет безусловно важный целебно-энергетический смысл, так как создаётся круг циркуляции позитивной энергии между двумя целителями. Она трансформирует негативную или напряжённую энергию исцеляемого в позитивный настрой и распределяется последующим движением рук целителей по меридианам, испытывавшим ранее “жажду” жизненно активной энергии. И, как результат, интенсивно раскупоривает заблокированные каналы и устремляет собственную энергию исцеляемого в необходимые органы, ткани и клетки. Затем, усевшись на корточки, поджав ноги под себя, целители со слегка закрытыми глазами начинают несколько секунд медитировать, плавно переходя в подтягивание растопыренных пальцев рук с центральной зоны генерации естественной энергии человека, то есть имеется ввиду тазовая область. Подтягивание осуществляется на себя, а суть медитации заключается в обращении к Всевышнему с призывом о благословении и передаче сил исцеления, и открытый уход в своё тело с призывом зарождения новой энергии внутри себя, то есть целителя, для исцеления человека. После трёх “подтягиваний” растопыренных пальцев на себя целители обращают свой взор на исцеляемого и, не отрывая своего взгляда от его (её) тела, начинают медленные растирания по часовой стрелке. Основное требование: главная работа осуществляется ладонями кистей рук, а именно: мягкими подушечками ладоней, тенором и гипотенором. Затем мягкие растирания по часовой стрелке переходят в вибрационные движения также по часовой стрелке, и подобные движения продолжаются приблизительно в течение 20-30 минут, в зависимости от состояния организма исцеляемого, с одной стороны и с другой стороны. По окончании процедуры с каждой стороны целители проводят точечный массаж по биологически активным точкам и завершают процедуру подтягиванием пальцев рук на себя из области таза. Заключительное подтягивание с обеих сторон приводит к разряжению энергии и равномерному распределению вновь созданной позитивной энергии по всему телу. Затем исцеляемого укрывают полностью, оставляя голову неприкрытой, поскольку тело должно находиться в тепле. В конце процедуры учитель проводит комплексный массаж лица и волосистой части головы, включая все части ушей, с активацией биологически активных точек и с последующим прогреванием всего лица путём

прикладывания ладоней целителя. И далее исцеляемого оставляют отдыхать на некоторое время.

Для большей длительности приводим некоторые примеры эффективного исцеления с помощью массажа:

1. Больная Фёдорова Н.Д., 46 лет. Д/з: хронический калькулёзный холецистит. Жалобы на периодические боли в правом подреберье, усиливающиеся после приёма пищи, особенно жирной, при длительной ходьбе и физической нагрузке, также одышка и сердцебиение при нагрузке. На второй день: исцеляемая заметила улучшение состояния, при физической нагрузке и длительной ходьбе одышка и сердцебиение заметно уменьшились, а боли в правом подреберье успокоились, особенно после приёма пищи. На пятый день процедур: больная заметила, что, стул изменился цвет стула, он стал тёмно-жёлтым, что, в свою очередь, свидетельствует о достаточном выбросе желчи из желчного пузыря, а вместе с ней и желчного песка, что было засвидетельствовано данными копрограммы и УЗИ желчного пузыря.

2. Больная Сидоренко М.В., 41 год. Д/з: мочекислый диатез обеих почек, пиелонефрит левой почки I степени в стадии регрессии. Жалобы на частые боли в области поясницы, которые объясняются болями в почках, так как по данным рентгенограммы и КТ (компьютерной томограммы) проблемы поясничного отдела позвоночника, которые могут вызывать подобные резкие и острые боли, были исключены; также жалобы на отёчность ног, появляющиеся к вечеру, отечность под глазами и частично лица, появляющаяся к утру. На третий день проведения процедуры: исцеляемая заметила снижение отёчности под глазами и по всему лицу, резкое уменьшение болей в области поясницы; со стороны мочи – начали появляться рези при мочеиспускании; при исследовании бакпосева мочи на инфекцию результат отрицательный, при общем анализе мочи – выявлено большое количество солей в виде оксалатов и уратов. На пятый день проведения процедуры: исцеляемая заметила отсутствие болей в пояснице, отсутствие отёчности на лице под глазами и на ногах, в моче при повторном исследовании наблюдается значительное количество солей в виде оксалатов и уратов. На седьмой день процедуры: общее состояние исцеляемой удовлетворительное, при повторном исследовании мочи – количество солей значительно уменьшилось.

3. Больная Чернова О.Н., 56 лет. Д/з: доброкачественное новообразование половых органов – фиброматозные узлы в теле матки в количестве 4 (четырёх), размером от 2 до 4,5 см. Жалобы на длительные менструальные выделения, продолжающиеся до 6-

7 днів, качество выделений мутные, тёмного цвета, тягучие и вязкие, тупые боли при менструальных выделениях и при половом акте. На второй день проведения процедуры исцеляемая заметила, что при половой близости боли заметно уменьшились и практически отсутствуют. На пятый день процедур: по данным УЗИ размеры фиброматозных узлов значительно уменьшились – до 1,5 см, что заметно улучшило душевное состояние исцеляемой.

4. Больной Новицкий С.В., 36 лет. Д/з: правосторонний сколиоз грудного отдела позвоночника со незначительным смещением на 0,8–1,0 см от прямой линии. Жалобы на боли в грудном отделе позвоночника при движении и особенно в покое, боли носят тягущий и тупой характер, в покое боли ноющего характера. На третий день проведения процедур: боли значительно уменьшились при движениях и в покое, у исцеляемого появилась уверенность при совершении каких-либо движения, которые раньше вызывали дискомфорт из-за болей. На пятый день процедур: исцеляемый заметил отсутствие болей в позвоночнике в покое и при физической нагрузке, заметно улучшилось общее состояние, на рентгенограмме заметно смещение грудного отдела позвоночника к прямой линии позвоночного столба.

The authors reveal the secrets of Sufi massage. Served rationale of this massage and its results.

Key words: Sufi massage procedure, highly professional, negative energy, the patient, healer.

Отримано: 1.02.2012 р.

УДК 159.9+316.6

О.О.Онисько

Психологічні засади формування віктимності

Віктимність – складне соціальне явище. Підставами її виникнення є зрушення в системі соціальної та психічної регуляції поведінки людини. Патерни драйверів віктимної поведінки у досліджених свідчать про переважання агресивної провокаційної та необережної поведінки. У більшості випадків аналогічні форми сценарної поведінки були притаманні оточенню.

Ключові слова: віктимність, патерни драйверів, віктимна поведінка, сценарна поведінка.

Віктимність – сложное социальное явление, вызванное сдвигом в системе социальной и психической регуляции поведения человека. Паттерны драйверов віктимного поведения в группе исследованных подростков свидетельствуют о преобладании агрессивного провокационного и неосторожного поведения. В большинстве случаев аналогичные формы сценарного поведения были присущи окружающим.

Ключевые слова: віктимность, паттерны драйверов, віктимное поведение, сценарное поведение.

Соціалізація протікає під впливом різних умов, негативних чинників, тому об'єктивно з'являється певна група осіб – жертв несприятливих умов соціалізації. Соціальна напруженість, що виникає під впливом екологічних катастроф, є емоційним станом в групі або суспільстві в цілому, викликаним тиском з боку природного або соціального середовища. Такий тиск триває, як правило, впродовж тривалого часу. Стан людей, зміни їхнього уявлення про себе, свої можливості, викликані невідконтрольними силами природи – змінами клімату, виснаженням ресурсів, повеннями, є актуальним напрямком психологічних досліджень на сучасному етапі розвитку людства.

Надбані людиною у таких умовах фізичні, психічні й соціальні риси та ознаки, які перетворили або можуть перетворити її на жертву, називаються *віктимністю* [1 – 4]. Виникнення протиріч між процесами адаптації і соціалізації і призводить до формування віктимності [5 – 7]. Нерозробленість генезису віктимної поведінки та чинників, що її детермінують, визначає актуальність теми дослідження. Величина віктимності може змінюватися: її зростання визначається як віктимізація, а зниження – девіктимізація. Провідними суперечностями у цьому процесі є [8]:

1) нерівність соціальних стартових можливостей (освіта, культурний розвиток, професійна підготовка тощо);

2) комунікативна невідготовленість (комунікативна некомпетентність, невміння розв'язувати спірні питання, долати психологічні та соціально-психологічні бар'єри тощо);

3) індивідуальні властивості (пасивність, лінощі, втрата почуття соціальної реальності, завищена чи занижена самооцінка, деіндивідуалізація тощо).

Впливаючи на чинники віктимності, суспільство може знижувати ступінь віктимності своїх членів. Кожна середньостатистична людина має той або інший досвід жертви. Але поняття віктимності виділяє категорію людей, яких називають віктимами,

віктимо-жертвами або сценарними жертвами. Вони патологічно схильні бути жертвами й мають досвід жертви, який повторюється знову і знову за однаковим сценарієм, тобто їм притаманні певні смислові поля, які закріплюють саме такі форми поведінки [9; 11].

Метою даної роботи було виявлення особливості формування поведінки віктима. Гіпотеза дослідження:

– відтворення індивідом моделі деструктивної поведінки через батьківські установки, поведінку, вплив ЗМІ, є одним з механізмів формування віктимної поведінки.

Сценарна поведінка дублюється у декількох формах:

- 1) нелінійне відтворення поведінки жертв, засвоєної через спостереження, що підвищує вірогідність загальної віктимізації;
- 2) лінійне відтворення віктимності – імітація (умисна) віктимних форм поведінки;
- 3) непрямі впливи – зниження опору до віктимізації соціальних груп і спільнот.

Віктимна поведінка осіб, що постраждали від повенів, є формою деструктивної поведінки, що відображається у стійкій стратегії взаємодії з дійсністю, оскільки є шляхом найменшого опору. Поведінка віктима має низку рівнів розвитку.

1. Специфічна реакція суб'єкта на актуальну ситуацію – поведінкові акти.

2. Вчинки або звичні дії, які включають притаманний для індивіда алгоритм – низку поведінкових актів. Вчинки є соціально значимою одиницею поведінки віктима, і їх мета – встановлення відповідності між соціальною ситуацією і соціальною потребою особистості.

Віктимізація – процес набуття віктимності – включає формування високої тривожності, неадекватно заниженої самооцінки з надмірною готовністю приймати позицію іншого як безсумнівно правильну, з неадекватним, а іноді патологічним потягом до підпорядкування, з пасивністю і очікуванням допомоги зі сторони.

В структурі особистості віктима тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя. Рівень тривожності залежить від сили стресових чинників, негативної “Я-концепції” чи несприятливих екологічних впливів і сприяє закріпленню певних тенденцій в особистісному розвитку, поведінці індивіда, його взаємодії із соціальним середовищем.

Рівень домагань як індивідуальний стереотип вибору цілей і пов'язаний з ним феномен “афекту неадекватності” виявляється у ігноруванні факту неуспіху діяльності і небажанні визнавати самого себе винним у поразках. Цей чинник впливає на соціальну регуляцію

поведінки, ефективності адаптації/деадаптації особистості. Рівень домагань і самооцінка виявляються в критичності особистості.

Важливим показником є й аналіз ціннісних орієнтацій особистості, що утворює підстави для оцінок навколишньої дійсності та орієнтації в ній. Ціннісні орієнтації визначають позицію людини та формуються при засвоєнні соціального досвіду.

Ще однією важливою характеристикою віктима є сугестивність, пов'язана із зниженням свідомості і критичності сприйняття та реалізації деструктивних впливів за відсутності розгорнутого логічного аналізу сприйнятої сукупності навіюваних установок та його співвідношенням з минулим досвідом і поточним станом віктима. Сугестивність віктима, його готовність піддатися, підкоритися зовнішнім впливам багато у чому залежить також і від рівня розвитку мотиваційної сфери.

Виктимізація проявляється передусім в тому, що особа позбавляється можливості сконструювати базові компетенції, необхідні їй для повноцінного соціального функціонування ситуації, що змінилася. Сенс віктимної поведінки полягає в неадекватному відображенні реальності, і відповідно, відході від реальності завдяки стереотипності певних патернів поведінки. Природні адаптаційні можливості такої людини порушені, фрустраційний поріг низький.

Така дефіцитарність створює суб'єктивне враження, що спосіб реалізації форм поведінки із засобів перетворюється на самоціль, а отже, стереотипні поведінкові патерни починають визначати стиль життя і стають засобом відходу від реальності. Наявність стереотипних процесів перестає збагачувати життєвий досвід людини, порушує найважливіші функції в самопізнанні, самоствердженні. Разом з дисфункціональними процесами порушуються, спотворюються такі значимі механізми міжособистісної перцепції, як ідентифікація, емпатія, рефлексія [7].

Ці особливості призводять до таких порушень адаптаційного потенціалу:

1) неможливість використовувати власні здібності і, відповідно, нездатність особи до оптимального функціонування і розвитку;

2) непродуктивна актуалізація здібностей, неадекватне соціальне функціонування, що визначає рівень реалізованих в даний момент можливостей людини;

3) неможливість реалізації реальних можливостей блокує перехід особистісних характеристик зі стану потенційних до стану актуальних та сприяють розвитку нових характеристик.

Для віктима притаманний дисбаланс цих образів із деформацією реальних уявлень про себе, що пов'язане з виключенням зі

своєї свідомості деяких аспектів реальності або акцентування уваги на окремих аспектах. Все це заважає адекватному вирішенню проблем. Крім того, спостерігаються зміни показників перцептуальної (розрізняльної) сили ознак, сили особистісних конструктів. Показник перцептуальної сили співвідноситься з критерієм суб'єктивної значимості компонентів "Я"-образу. Суб'єктивно більш значимі параметри мають більшу силу (вклад в загальну дисперсію), а відповідні їм координатні осі семантичного простору більш сильно поляризують об'єкти аналізу.

У кожний момент часу людина має дві різноспрямовані позиції – особистісну і соціальну та прагне знайти стратегію поведінки, яка відповідає обом позиціям одночасно. Можна виділити два способи, за допомогою яких людина усуває невідповідність між цими позиціями: вона може або збільшити рівень довіри до себе, або рівень довіри до світу.

Однак відсутність або втрата довіри до світу завжди пов'язана із втратою довіри до себе. Останнє є важливим доказом того, що людина і світ виступають онтологічним цілим, а окремі характеристики даного явища можна виокремити лише теоретично. Низький рівень довіри до себе, тобто негативна установка до власної суб'єктності, веде до аномального функціонування особистості, втрати базової довіри до себе та світу, завдяки утворенню базових соціально-психологічних установок.

Категорії "Я-концепції" базуються на прийнятті стереотипів поведінки, а також усвідомленні її індивідуальних ознак. Вони організовані в ієрархічно класифіковану систему і існують на різних рівнях абстрагування: чим більший обсяг значень охоплює категорія, тим вище рівень абстрагування, і кожна категорія включена в якусь іншу (вищу) категорію, якщо вона не є найвищою.

Сценарій, по суті справи, можна розглядати як типовий стиль взаємодії. Е. Берн визначає сценарій життя як "несвідомий життєвий план", який складається у дитинстві як драма і має чітко визначені початок, середину і кінець [13]. За Ф. Ернстом, будь-яка доросла людина має свій власний, відмінний від інших, життєвий сценарій, який заснований на одній з чотирьох життєвих позицій [14].

Депресивна позиція. Основна дія – відхід, втеча: "Я – не ОК, а ти ОК": Я-Т+.	Здорова позиція. Основна дія – співробітництво: "Я ОК, і ти ОК": Я+Т+
Неконструктивна позиція. Основна дія – вичікування: "Я – не ОК, і ти не ОК": Я-Т-.	Параноїдална позиція. Основна дія – позбавлення: "Я не ОК через те, що ти не ОК / чи ти ОК" Я- Т+(-)

Позиція Я+Т+ притаманна успішним людям з розвиненим его-станом Дорослого, автономністю і спонтанністю, із запасом інтимності. Зрозуміло, що у юнаків така позиція часто несформована або слабка. Найчастіше спостерігається позиція Я-Т+, у якій юнак випробовує саморуйнівні типи поведінки, навіть суїцидальні. Батьківські розпорядження у подібних осіб можуть бути такими: не живи, не роби, не будь значущим, не дорослішай, не добивайся успіху, не будь здоровим, не належ. Саме такі юнаки мають ознаки віктимності через сценарний патерн “без любові”.

Міру психологічної диференціації можна представити як вимір, один з полюсів якого означає високу міру чіткості і автономності підструктур “Я-концепції” (окремих самооцінок і “Я-образів”), їх ієрархії і відносної стійкості, впорядкованості та збалансованості їхньої взаємодії, а протилежний полюс – розмитість, нечіткість, синкретизм, відсутність ієрархічних зв’язків і збалансованих взаємодій.

На феноменологічному рівні більш диференційованій “Я-концепції” відповідає висока усвідомленість і підконтрольність афективних переживань і тілесного досвіду, їх опосередкованість індивідуальними сенсами особистості. Наслідком психологічної недиференційованості і залежності є три взаємопов’язані характеристики:

1) низький ступінь афективної і когнітивної розчленованості, упереджене сприйняття власного “Я” і доступність його суб’єктивним спотворенням;

2) надзалежність від емоційного ставлення і оцінок значущих інших, низька стресостійкість і уразливість “Я-концепції” в емоційно-значущих ситуаціях;

3) вузькість і сплоснення системи індивідуальних значень, що репрезентують образ “Я”.

Життєвий сценарій складається з рішень, які приймаються дитиною у відповідь на сценарні послання батьків про себе, інших людей й життя. Вони передаються як вербально (у формі наказів і оцінок), так і невербально. Ми намагалися виділити драйвери, які формують зміст сценарію і “запускають” сценарний процес. Патерни драйверів, детально описані Т. Кейлером, дають можливість достатньо точно передбачити сценарні процеси людини, спираючись на спостереження за невербальною поведінкою.

Запуск такої сценарної поведінки забезпечує виключення зі своєї свідомості деяких аспектів реальності або акцентування уваги

на інших аспектах проблем. Все це заважає адекватному вирішуванню проблем. Знаходячись у сценарії, юнак замість того, щоб діяти, покладається на закладене в його сценарії рішення й замість активності демонструє пасивність.

В основі пасивності лежить несвідоме ігнорування інформації, пов'язаної з вирішенням якоїсь проблеми, що супроводжується перебільшенням певного аспекту реальності. Така пасивізована позиція реалізувалася у чотирьох типах пасивної поведінки: неробстві, надаптації, збудженні, безпорадності.

Форми патернів у досліджених були різні. Перше місце посідали активні форми – дії, що утворювали небезпеку для юнака (37%). Однак такі форми поведінки не мали надмірно гострих проявів та були розраховані на те, що провокована особа завдяки своєму особовому статусу, властивостям характеру або браку фізичної підготовки не відповідатиме насильством.

Форми віктимної поведінки, пов'язані з необережністю, зустрічалися у 24%. Жертви не усвідомлюють кінцевих наслідків своєї поведінки й поводяться необережно, не вживають необхідних заходів обережності.

Пасивні варіанти драйверів (18%) найчастіше реалізувалися у конфліктних ситуаціях і були пов'язані з невиконанням обов'язків у родинних чи товариських стосунках.

Як і кожна форма сценарної поведінки віктимна поведінка неможлива без існування осіб з комплементарною, у даному випадку, агресивною поведінкою й комплементарними особовими характеристиками. Саме така пара утворює діаду, де формуються специфічні “ігрові” форми поведінки. Особиста віктимність досить часто актуалізується як відверто провокаційна поведінка потенційних жертв, які не усвідомлюють, що їхня поведінкова активність притягує певний тип партнерів та підштовхує їх до насильства [11, розд. 14].

Опитування показало, що телебачення є основним джерелом інформації про віктимну поведінку в 118 юнаків та їх батьків. 62% юнаків і 50% дорослих отримують таку інформацію з телепередач і фільмів. Цей факт засвідчує зниження опору до імітаційної віктимізації у суспільстві. Імітаційні віктимні дії можна поділити на декілька груп:

- 1) патологічні (провокування сцен насильства, викликані психічними відхиленнями);
- 2) типові (позасвідомо відтворюються окремі компоненти сценаріїв насильницьких дій в контексті соціальних стосунків);

3) каузальні (непрямі) відтворення віктимної поведінки без усвідомлення її небезпечності).

Відмінною рисою типових та патологічних імітаційних дій є копіювання чужої сценарної поведінки. Більш того, сам акт відбувається у межах стосунків, які збігаються за змістом із поширеними сценаріями насильств [11]. Подібне ототожнення, як вважають деякі автори, може бути викликане психологічним захистом як віктима, так і його компліментарного партнера – агресора.

Безперечно, відмінною рисою такого наслідування є ідентифікація індивіда з віртуальними біполярними сценаріями віктим – агресор [12, 13], а насильство у реальному житті стає продовженням віртуальних подій, сюжетів власної фантазії.

Такі імітаційні віртуальні дії формують у психологічному профілі людини нездатність, а деколи і небажання відстоювати власну позицію і брати на себе відповідальність за прийняття рішення у проблемних ситуаціях, надмірну готовність приймати позицію іншого як поза сумнівом правильну, неадекватний, а іноді патологічний потяг до підпорядкування, з невинуватим почуттям провини.

Казуальна віктимність як відхилення від норми безпечної поведінки реалізується у сукупності соціальних і поведінкових відхилень від норм індивідуальної та соціальної безпеки, психічних і моральних проявів, інтеріоризації віктимогенних норм, правил поведінки віктимної асоціальної і антисоціальної субкультури. Отже, казуальна імітаційна віктимність стає відхиленням на поведінковому рівні, відхиленням соціокультурних характеристик індивідуальної і групової свідомості, що сприяє формуванню девіацій й залежної поведінки.

Інтеріоризація віктимогенних норм, правил поведінки, віктимних конфліктів відіграє значну роль у формуванні життєвих віктимних стереотипів. Поведінка, пов'язана з оцінкою самого себе як жертви, переживанням власних проблем і невдач як детермінованих виключно особистісними якостями або, навпаки, ворожим оточенням, сприяє входженню у власний життєвий сценарій жертви, зазвичай не усвідомлений, що пояснює стереотипність стратегії поведінки такої людини.

Останнім часом предметом “віктимологічного” аналізу стала й так звана деперсоналізована жертва – соціальна група. Масова віктимність, що координує дії своїх членів за допомогою соціокультурних розпоряджень – ось питання, що підлягає вирішенню. Це відбулося у введенні в науковий обіг таких термінів, як “синдром

Вертера”, “синдром Вельда”, “ефект Лари Крофт”, сприяло виникненню теорії скриптів Хьюсмана, сценарної концепції ефектів Л. Берковіца тощо.

У кримінології та антропології неодноразово зверталася увага на реакції імітації, наслідування, пов’язані з груповою деструктивною поведінкою. Масова віктимність складається з:

1) сукупності потенцій уразливості, що реально існують у населення в цілому і в окремих його групах (спільнотах);

2) діяльного, поведінкового компонента, реалізація якого пов’язана з актами небезпечної для індивіда поведінки;

3) сукупності провокуючих актів у поведінці конкретної особистості.

Безумовно, частина драйверів віктимної поведінки може бути запозичена саме через наслідування. Так, 72% досліджених вказали, що саме такі форми віктимності притаманні особам (особі) з близького оточення.

Отже, віктимність – складне соціальне явище. Підставами її виникнення є зрушення в системі соціальної та психічної регуляції поведінки людини.

Список використаних джерел

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира: Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 335 с. – ISBN 5895700128.
2. Amir M. Victim Precipitation Forceible Rape / M. Amir // The J. of Criminal Law, Criminology and Police science. – 1967. – V. 58. – N 4. – P. 493 – 502.
3. Renting H. V. Remarks on the Interaction of Perpetrator and Victim / H. Van Renting. – The J. of Criminal Law and Criminology. – 1941. – N 31. – P. 303-309.
4. Руденский Е. В. Экспериментально-психологические основы социально-педагогической виктимологии : Монография / Е.В. Руденский. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2000. – 142 с.
5. Психология индивидуального и группового субъекта / К. А. Абульханова, В. А. Барабанщиков, А. В. Брушлинский и др.; под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М. : Пер сз, 2002. – 365 с.
6. Cross-Cultural Psychology : Research and Applications / J. W. Berry, Y. H. Poortinga, M. H. Segall, P. R. Dasen. – Cambridge : Cambridge univ. press, 2002. – 588 p.

7. Тернер Д. Социальное влияние / Д. Тернер ; пер. с англ. З. Замчук. – СПб : Питер, 2003. – 256 с.
8. Бергер П. Социальное конструирование реальности : Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
9. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
10. Стюарт Я. Современный транзактивный анализ / Я. Стюарт, В. Джойнс. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 336 с.
11. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита / Г. В. Грачев. – М. : Пер сѧ, 2003. – 303 с.
12. Киршбаум Э. И. Психологическая защита / Э. Киршбаум, А. Еремеева. – М. : Смысл, 2000. – 179 с.
13. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер. – СПб : Питер, 2003. – 416 с.
14. Психология и вы : Неформальное поведение / Д. К. Берримэн, Д. Д. Харгривз, К. Р. Холлин. – Пермь : Стрелец, 1997. – 258 с.

Victimization is a complex social phenomenon, caused by a shift in the social and moral regulation of behavior. Patterns of victim behavior of drivers in the group teenager showed an aggressive and provocative reckless behavior. In most cases, a similar script's forms of behavior were characterized by others.

Keywords: victimnist, patterns of drivers, victim behavior, script's behavior.

Отримано: 6.02.2012 р.

До проблеми становлення професіоналізму та саморозвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій

Автор статті досліджує проблему становлення професіоналізму та саморозвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій та стверджує, що основою професійного становлення особистості майбутніх фахівців соціономічних професій і професіонала загалом є саморозвиток, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Головною умовою успішності процесу професійної підготовки є психологічна готовність майбутніх фахівців до професійного навчання з метою успішного засвоєння навчального матеріалу та для творчої самореалізації суб'єкта учіння засобами професійної діяльності.

Ключові слова: професіоналізм, особистість, психологічні механізми, майбутні фахівці соціономічних професій, професійна діяльність, саморозвиток, психологічна готовність.

Автор статьи исследует проблему становления профессионализма и саморазвития личности будущих специалистов социономических профессий и утверждает, что основой профессионального становления личности будущих специалистов социономических профессий и профессионала в целом является саморазвитие, что приводит к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации. Главным условием успешности процесса профессиональной подготовки является психологическая готовность будущих специалистов к профессиональному обучению с целью успешного усвоения учебного материала и для творческой самореализации субъекта учения средствами профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, личность, психологические механизмы, будущие специалисты социономических профессий, профессиональная деятельность, саморазвитие, психологическая готовность.

У наш час розвиток сучасного суспільного життя і потреби науково-технічного прогресу, що породжують необхідність у перегляді змісту професій, а з ними й відповідних вимог до людини, потребують перегляду існуючої практики формування про-

фесіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Адже сьогодні в умовах інтенсивного наукового та соціально-економічного розвитку ринкових відносин суспільство і виробництво орієнтуються на перспективних спеціалістів, здатних вчасно, кваліфіковано та оперативно вирішувати професійні задачі. У зв'язку з цим все частіше постає питання необхідності поглибленого науково-психологічного обґрунтування психологічних засад становлення професіоналізму в майбутніх фахівців соціономічних професій різноманітних видів трудової діяльності та розробки надійних критеріїв професійної придатності людини до тих чи інших видів праці. Зазначена проблема не є новою, проте особливо на переломних етапах соціально-економічного розвитку суспільства, вона набуває особливої актуальності. Як відомо, така проблема на початку ХХ століття вже піднімалася психотехніками, однак, в силу певних обставин вона не отримала свого розвитку, у зв'язку з чим необхідна психологічна кваліфікація людини на рівні фундаментальних досліджень різноманітних видів професійної діяльності. Утвердження таких суспільних і особистісних цінностей, як "людина", "творчість", "духовність", "професіоналізм" визначається характером сучасних цивілізаційних процесів та зумовлює інтенсивне поширення в освітянській практиці гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників психолого-педагогічного процесу, активізацію їх творчих, суб'єктних можливостей, зростання ерудиції і загальної культури.

Актуальною проблемою сьогодення постає проблема професіоналізації особистості, яка становить підвищений інтерес саме у фаховому становленні майбутніх фахівців соціономічних професій та у зв'язку із поширенням застосування, що, зокрема, передбачає напрями дослідження професійної підготовки таких спеціалістів. У сучасних наукових дослідженнях особлива увага акцентується на оволодінні студентом під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) професійними знаннями, вміннями та навичками й вихованні особистості самого студента (В.Й.Бочелюк, Л.В.Долинська, Ю.Г.Долинська, М.В.Левченко, С.Д.Максименко, О.І.Мешко, В.О.Моляко, О.Г.Мороз, О.І.Пенькова, Н.А.Побірченко, М.В.Савчин та ін.).

Аналіз основних досліджень та публікацій. Професіоналізм діяльності, різнобічна якісна кваліфікована підготовка майбутнього фахівця стають сьогодні провідними напрямками у підготовці випускника, розглядаються у єдності його фахова, духовна і психологічна сторони. Якість підготовки випускників

залежить від орієнтації студентів на майбутню професію вчителя, наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності. Вітчизняні психологи (Г.О.Балл, О.Ф.Бондаренко, П.П.Горностай, Т.Б.Ільїна, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, В.А.Семіченко, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко та ін.) досліджували особистісне й професійне зростання майбутніх фахівців, забезпечення умов для формування професійно значущих якостей та ін. Сьогодні в питанні організації навчання та виховання майбутніх фахівців соціономічних професій з вищою освітою українська психологічна й педагогічна науки мають достатній досвід, і саме цій нагальній проблемі, модернізації професійної освіти в Україні, присвячено багато праць, у яких розглядаються й обґрунтовують різні аспекти підвищення якості підготовки майбутніх фахівців: теоретико-методологічні, гуманістичні та культурологічні аспекти філософії формування фахівців нового покоління – В.П. Андрущенко, С.І. Гессен, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, М.І. Михальченко, Л.П. Пуховська та ін.; теорії педагогічних систем, дидактичних основ освіти, аналізу педагогічного процесу у ВНЗ – А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, Г.О. Балл, В.П. Безпалько, В.І. Бондар, Б.С. Гершунський, О.А. Дубасенюк, А.І. Дьомін, В.С. Журавський, О.П. Кондратюк, Н.В. Кузьміна, Б.С. Лернер та ін.; теорії неперервної професійної освіти – С.У. Гамараш, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, А.М. Гуржій, Н.Г. Ничкало, І.Л. Лікарчук, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоева, М.І. Шкіль та ін.; теорії інноваційних та інформаційних технологій навчання – С.О. Заславська, В.А. Козаков, П.Г. Лузан, Е.В. Лузик, В.А. Рибальський, П.І. Сікорський, Н.Т. Тверезовська, П.М. Щербань та ін. Такі відомі науковці, як А.М. Алексюк, В.В. Атаманюк, В.М. Вергасов, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, В.К. Майборода, М.Г. Стельмахович, М.Д. Ярмаченко та ін. досліджували у своїх наукових працях актуальну проблему необхідності творчого підходу до організації навчального процесу у ВНЗ з метою формування в майбутніх фахівців соціономічних професій ефективного креативного мислення, самостійності, спроможності ініціативно діяти, сприяти соціально-економічному розвитку країни.

Мета нашого дослідження полягала у з'ясуванні психологічних механізмів становлення професіоналізму особистості майбутніх фахівців соціономічних професій на етапі навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Змістовий аналіз принципів і методів дослідження психологічних засад становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає

застосування комплексного та системного підходів. Комплексний підхід включає, зокрема, психофізіологічний рівень аналізу професій для розв'язання психотехнічних задач профвідбору і профконсультації (М.О.Бернштейн, О.К.Гастев, С.Г.Геллерштейн, М.Д.Левітов та ін.), а системний – орієнтує дослідження на встановлення співвідношення структури конкретної професії з індивідуальними особливостями особистості як суб'єкта психічної активності і діяльності (К.О.Абульханова-Славська, В.Г.Асеев, М.Й.Боришевський, А.В.Брушлинський, К.М.Гуревич, М.А.Дмитрієва, Є.О.Климов, С.Д.Максименко, І.П.Маноха, В.В.Рибалка, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та ін.).

У рамках дослідження проблем становлення професіоналізму розглядалися такі актуальні для нас аспекти: модель фахівця як основа підготовки професіонала (А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, А.О.Деркач, Н.Ф.Тализіна); етапи професіоналізації (Б.Г.Ананьєв, М.І.Дьяченко, Є.А.Клімов, Л.Л.Кондратьєва, Ю.Ф.Укке, Т.В.Кудрявцев, Л.М.Мітіна); критерії професіоналізації (Ю.П.Поваренков); співвідношення особистісних і професійних компонентів в успішності процесу професіоналізації та у структурі професіоналізму (М.О.Амінов, П.В.Лебедчук, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Є.Є.Сапогова); умови розвитку професіонала (Д.А.Григор'єв); механізми, що забезпечують розвиток професіоналізму, у тому числі рефлексія (Є.Є.Сапогова), ідентифікація (Е.Еріксон), форми психологічної регуляції діяльності (В.А.Машин, М.В.Молоканов, А.Р.Фонарьов) та ін.

Методологічну основу нашого дослідження становлять теоретичні засади вивчення психологічної готовності особистості до професійної діяльності, (Г.О.Балл, М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович, Н.Д.Левітов, В.О.Моляко, Л.Е.Орбан-Лембрик, І.Д.Пасічник, Н.А.Побірченко, М.Л.Смульсон та ін.); системно-функціональний підхід до моделювання професійно-особистісного розвитку фахівця (Є.Є.Сапогова, Н.І.Ісаєва та ін.); положення гуманістичної психології про сутність особистості та активізацію особистісного потенціалу (Р.Берне, А.Маслоу, К.Роджерс, М.Й.Боришевський, Г.О.Балл, І.Д.Бех, С.Д.Максименко та ін.); положення про механізми регуляції та саморегуляції діяльності (М.Й.Боришевський, В.І.Моросанова, М.В.Савчин, П.Р.Чамата); про взаємозв'язок та взаємозумовленість процесів професійного й особистісного розвитку (Д.Сьюпер, Д.Холанд, В.А.Бодров, А.А.Деркач, В.Г.Зазикін, З.Ф.Зеєр, Є.О.Клімов, А.К.Маркова, Н.С.Пряжников та ін.); про детермінацію професійного становлення особистості рівнем розвитку професійно значущих

якостей (О.Ф.Бондаренко, Є.О.Климов, Б.В.Кулагін, Л.М.Мітіна, Н.С.Пряжніков, С.С.Романова, А.В.Петровський, В.В.Рибалка, О.П.Саннікова, В.А.Семіченко, Л.М.Собчик, Б.О.Федоришин, Н.В.Чепелева та ін.).

Зміст сучасної освіти передбачає рівень предметної і соціальної компетентності майбутнього фахівця-професіонала, зокрема його здатність до виконання цілісної професійної діяльності та рівень розвитку особистості, який є результатом виконаної студентом діяльності, що залежить від індивідуальних особливостей і особистісної активності. А, отже, ми вважаємо, що зміст навчання повинен реалізовуватись через такі форми діяльності учасників навчального процесу, які дозволяють здійснити перехід від навчальної інформації до реальної професійної діяльності. Дослідження відомих науковців (Т.М.Буякас, М.Ю.Варбан, С.А.Грищенко, Ю.Г.Долинська, Н.А.Кучеровська, Г.Ю.Любімова, М.В.Молоканов, Г.Д.Суходубова, Л.П.Шумакова) торкаються основних питань професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема самоактуалізації особистості, професійної ідентифікації, професійного самопізнання, професійного самовизначення, професійної свідомості й мислення та ін..

Як видно із досліджень відомих психологів, велика увага приділяється проблемам формування у майбутніх фахівців особистісної мотиваційно-сміслової готовності до професійної діяльності, проте деякі аспекти цієї проблеми залишаються ще нерозкритими. Методологічну основу дослідження складає поєднання низки базових принципів психологічної науки, концептуальних підходів, теоретичних положень і найбільш суттєвих досліджень з цієї проблематики.

Праця як один із основних видів свідомої активності людини виступає засобом її самореалізації в особистому і суспільному житті, пізнання навколишнього світу і самого себе, розвитку себе як особистості, самоствердження, створення матеріальних і духовних цінностей. Суб'єктом праці виступає людина (В.М.Дружинін (2001), яка здатна діяти свідомо, активно, цілеспрямовано в інтересах пізнання і перетворення навколишньої дійсності.

Проблема становлення професіоналізму майбутнього фахівця відображає співвідношення особистості і професії, особистості і діяльності. Для правильного вибору професії людині, на думку американського дослідника Ф.Парсонса, потрібно мати уявлення про себе і свої здібності, знати про вимоги щодо цієї професії та можливості повної реалізації поставлених перед індивідом цілей: особистість сприймалась як механічний комплекс рис і здібностей,

а професія – як механічний комплекс завдань і трудових функцій. Співвіднесення незалежних особистісних особливостей з відповідними професійними функціями і складало механізм вибору професії. У випадку, якщо в процесі діяльності виявлялася невідповідність незалежних особистісних особливостей певним професійним функціям, людині варто змінити професію.

На думку дослідника Є.Ф.Зеєра (1988), професійний розвиток стає центральною категорією взаємодії людини й професії та “фундаментальним процесом становлення професіоналізму”.

Дослідниця Л.А.Головей (1996) аналізує онтогенез професіонала як розвиток суб’єкта діяльності та розвиток самої діяльності індивідуальним внеском. Становлення професіонала, на її думку, – цілісний безперервний процес, який регулюється на основі суб’єктивних (внутрішніх) й об’єктивних (зовнішніх) факторів.

У вітчизняній психології процес формування особистості професіонала отримав назву “професіоналізація”, що означає формування специфічних видів трудової активності особистості на основі розвитку професійно орієнтованих її характеристик (психологічних, фізіологічних, поведінкових, робочих) для забезпечення функції регуляції становлення й удосконалювання суб’єкта праці. “Професіоналом” називають спеціаліста у певній сфері трудової діяльності, який досягнув достатнього рівня майстерності з метою ефективного виконання поставлених перед ним професійних завдань. З психологічної сторони під “професіоналом” розуміється суб’єкт праці, професійно значущі індивідуально-психологічні особливості якого відповідають вимогам певної діяльності та забезпечують формування і реалізацію операційної сфери особистості (В.М.Дружинін, 2001).

Дослідник В.М.Дружинін (2001) розглядає професіоналізацію суб’єкта праці за напрямками: процес соціалізації (засвоєння індивідом соціальних норм, перетворення соціального досвіду у власні професійно зорієнтовані установки, входження у соціальне середовище); процес розвитку особистості (психічний розвиток суб’єкта праці відображає закони і програми онтогенезу і філогенезу, залежить від рівня його активності та характеру основної трудової діяльності (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.С.Виготський та ін.); професійний розвиток полягає у формуванні професійних здібностей і мотивів праці та залежить від змісту трудового процесу, умов його реалізації й особливостей професійної кар’єри; професійна самореалізація індивіда (професіоналізація зумовлюється процесами самопізнання, саморегуляції, самоконтролю і самооцінки особистості, впливом

біографічних подій; форма активності особистості (подається у співвідношенні з діяльністю і виступає як динамічна умова її становлення. Ю.П.Поваренков (1991, 2002) зазначає, що початок професіоналізації й професійного розвитку не співпадають, і що професійний розвиток починається значно пізніше початку професіоналізації, пов'язуючи початок професійного розвитку особистості з прийняттям нею професії, тобто, у сучасних психологічних дослідженнях констатується, що професійний та особистісний розвиток діалектично взаємозв'язані, а основа становлення людини як особистості й професіонала – саморозвиток процесу перетворення власної життєдіяльності у предмет трансформації, що призводить до її вищої форми творчої самореалізації особистості.

Дослідник С.Л.Рубінштейн виводить особистість за межі власне діяльності і вводить поняття “діючої особи”, “діяча”, яка є свідомим реальним індивідом та володіє “діяльністю” – особливою структурою активності, спрямованою на створення, результат і адаптацію до оточуючого світу. У багатьох сучасних дослідженнях (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський, В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв, Л.М.Мітіна) наголошується на важливості сформульованого С.Л.Рубінштейном суб'єктного підходу (принцип суб'єкта діяльності) для дослідження усіх аспектів проблем, пов'язаних із професійною діяльністю та професійним розвитком особистості. С.Л.Рубінштейн у статті “Принцип творчої самодіяльності” (1922), яка започаткувала дану концепцію, подає основні характеристики діяльності: 1) це є завжди діяльність суб'єкта (тільки людини) чи суб'єктів, які здійснюють спільну діяльність; 2) діяльність є взаємодією суб'єкта з об'єктом, отже, вона обов'язково є предметною, змістовною, реальною, а не чисто символічною; 3) діяльність завжди творча; 4) діяльність завжди самостійна. Дослідник С.Л. Рубінштейн визначав *суб'єкт* як спосіб реалізації людиною своєї людської сутності у світі, що передбачало здатність суб'єкта до самостійності, самодетермінації (саморегуляції, самоорганізації) та самовдосконалення. Дослідниця Л.І.Божович називає таку людину ініціатором власної активності, яка слугує основою розвитку особистості в якості суб'єкта, і коріння якої сягають її потребово-мотиваційної сфери “...вона (людина) поступово перетворюється з істоти, яка підпорядкована зовнішнім впливам, у суб'єкта, здатного діяти самостійно на основі свідомо поставлених цілей і прийнятих намірів” [3, С. 436]. Термін “суб'єкт” виступав у концепції дослідниці як найважливіша якість особистості, здатність оволодівати світом і створювати нове у соціумі.

За принципом суб'єктно-діяльнісного підходу, який було введено у 90-і рр.ХХст., значення діяльності розумілося як творення й удосконалення оточуючого світу, як одного з головних способів існування людини, і, в той же час, підкреслюється нерозривний зв'язок діяльності з "діючою особою" – тим, хто ініціює, реалізує, несе відповідальність за її здійснення і результати, тобто, цей принцип вводить суб'єкта у динамічну систему діяльності.

У роботі В.О.Татенко "Психологія в суб'єктному вимірі" (1996) детально представлено суб'єктні основи психічного життя людини, зазначаються розбіжності у трактуванні цього феномена (22). К.О.Абульханова-Славська зазначає, що "індивід є суб'єктом психічної діяльності в тому сенсі, що він завдяки психіці змінює об'єктивні умови своєї діяльності" (1), а А.В.Брушлинський вказує, що суб'єкт – це "вища системна цілісність всіх його складних і суперечливих якостей, насамперед психічних процесів, станів і властивостей, його свідомого і безсвідомого. Така цілісність формується в ході історичного та індивідуального розвитку людей" (5).

Сучасні психологи здійснили наукові дослідження й отримали вагомі результати в розвитку психології суб'єкта, які суттєво впливають на розвиток психології професійного становлення особистості: М.Й.Боришевський (1982) – виділення принципу суб'єкта діяльності у контексті вивчення проблеми розвитку саморегуляції в поведінці учнів (4); С.Д.Максименко (1998) – розробка проблеми принципів і критеріїв психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння (13); О.В.Киричук, З.С.Карпенко (1994) – виділення рівнів суб'єктності (10); Т.М.Титаренко (1994) – загальнопсихологічне дослідження життєвого світу особистості (22); О.Б.Старовойтенко (1992) – опис суб'єктного шляху розвитку життєвих відношень особистості (20) та ін.

Виходячи із вищезазначеного, можемо стверджувати, що суб'єктність, яка проявляється через довільність у діях, поведінці, діяльності, через свободу в самовираженні, можливість вибору власного шляху, складає цілісну характеристику активності суб'єкта праці. Людина як суб'єкт праці сама визначає цілі діяльності та шляхи їх досягнення, планує і розвиває свою діяльність.

На думку В.Ф.Сафіна(1985), суб'єктність, тісно пов'язана з поняттям "самовизначення" та розуміється як індивідуальна реалізація особистості у власних діях і вчинках. Самовизначення, як вважає дослідник, є інтегральною цілісністю, сутність актив-

ності якої полягає у створенні та управлінні людськими відносинами та в самореалізації своєї суб'єктності [19, С.3-31]. Особистісне самовизначення трактується як вищий прояв життєвого самовизначення: людина стає господарем ситуації у власному житті, вона ніби піднімається над професією та соціальними стереотипами, створюючи нові ролі, а оточуючі відзначають її як поважну особу. Тому, особистісне самовизначення розглядається Ж.П.Вірною як пошук людиною свого "образу Я", постійний його розвиток та ствердження серед оточуючих людей (6).

За кожним із типів самовизначення дослідник М.С.Пряжніков (1996) умовно виділив такі рівні самореалізації людини, критерієм виокремлення яких є внутрішнє прийняття людиною певної діяльності та ступінь творчого ставлення до неї: агресивне прийняття діяльності (деструктивний рівень); прагнення мирного уникнення якоїсь діяльності; виконання певної діяльності за шаблоном (пасивний рівень); прагнення до вдосконалення виконання певної роботи та заміни окремих елементів; прагнення збагатити й удосконалити діяльність, яку потрібно виконати (творчий рівень) [16].

У своїй концепції Л.М.Мітіна (1995, 2003, 2005) розглядає професійний розвиток як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію у професійній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань, умінь та здібностей, як активне якісне перетворення особистістю власного внутрішнього світу, що в результаті призводить до творчої самореалізації в професії та уможливорює концептуальне оформлення дослідницею уявлення про рушійні сили, фактори, форми регуляції, механізми саморозвитку людини у професії. На думку Л.М.Мітіної, професійний розвиток (саморозвиток) розгортається на основі суперечливої єдності: Я-діючого, Я-відображеного і Я-творчого, що уможливорює зміну людиною свого внутрішнього світу й зовнішнього оточення, а провідним фактором виступає при цьому внутрішнє середовище особистості та її активність (12). Процес професійного розвитку стає процесом конструювання людиною своєї суб'єктності, свого образу світу, своєї Я-концепції та себе в професії. Саме суб'єктність, на думку Л.М.Мітіної (2009), визначає здатність і можливість перетворення реальності вибудовування у навколишньому світі своєї власної дійсності. Професійний розвиток особистості, вважає дослідниця, являє собою процес підвищення рівня, вдосконалення структури спрямованості, компетентності через усвідомлення особистістю необхідності самозмінюватись (самовдосконалюватись) і перебудови свого внутрішнього світу,

пошуку нових можливостей самоздійснення у праці, що означає підвищення рівня своєї професійної самосвідомості. Дослідниця Л.М.Мітіна виділяє у професійному розвитку три основні стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження і самореалізацію (12).

Дослідження професійного розвитку потребує періодизації (квантифікації) – циклічність професійного розвитку суб'єкта діяльності одним із перших визначив у вітчизняній психології Б.Г.Анан'єв (1977), виділивши підготовчу фазу, старт, кульмінацію (пік) і фініш професійного циклу (2).

Сьогодні існують декілька періодизацій професійного розвитку та реалізації особистості. Зарубіжна психологія розглядає періодизацію Д.Сьюпера (1957) як класичний варіант, який виділяє п'ять стадій, а Р.Хейвіґхерста, який виділив шість етапів професіоналізації, зацікавили не лише потреби і здібності людини, але також набуття установок і трудових навичок, які сприятимуть людині стати повноцінним працівником.

Г.Крайг (2000) зазначає, що у сучасному високотехнологічному й інформаційному суспільстві помилково вважати, що всі люди проходять одну й ту саму послідовність етапів професійного циклу. У сучасній вітчизняній літературі представлено періодизації різних дослідників (Т.В.Кудрявцева, Є.О.Клімова, А.К.Маркової, В.О.Бодрова та ін.). Ю.П. Поваренков (2009) характеризує існуючі періодизації професійного шляху особистості певними особливостями (14).

Запропонований Є.С.Романовою (1992) дуальний підхід до вивчення проблеми становлення професіоналізму, який передбачає визнання нерозривної єдності усіх зв'язків і відношень суб'єкта на його життєвому шляху (Б.Г.Анан'єв, Ю.М.Забродін, Є.О.Клімов, Б.Ф.Ломов, В.С.Мерлін, К.К.Платонов та ін.), уможлиблює практичне поєднання підходів у загальному аналізі проблем, пов'язаних із психологічним дослідженням і практичною допомогою у вирішенні задач формування та розвитку людини як громадянина та професіонала, вивчення суб'єкта у двох системах, що визначають його професійне становлення і розвиток, а саме у системі природних законів його "руху" (тобто як індивіда, що розвивається) та у системі його соціальних зв'язків й інститутів, в якій суб'єкт виступає як соціально обумовлена особистість і розвивається як професіонал (16).

Є.С.Романова, на відміну від класичних досліджень, які виділяють етапи, пов'язані із розвитком людини у віковому аспекті, надає пріоритетне значення критичним моментам її руху у

соціальної сфері: через загальноосвітню і професійну школу – в сферу професійної діяльності. Дослідниця розглядає особистісний розвиток людини на різних етапах її життєвого шляху в нерозривній єдності формування загальних установок і цінностей та виділяє три компоненти загальної проблеми: специфіку професійного становлення суб'єкта діяльності; специфіку самої діяльності (структура і вимоги до суб'єкта); специфіку процесу “входження у діяльність”, яка передбачає аналіз готовності як психологічного і функціонального стану суб'єкта (16). Оскільки реальний суб'єкт, вказує Є.С.Романова, існує реально у системі усіх своїх відносин: “натуральних” (суб'єкт-об'єктних) і “соціальних” (суб'єкт – суб'єктних), психологічний аналіз не може виключити із сфери своєї уваги ні проблеми “відносин” суб'єкта з реальністю (його бачення світу і його ціннісних орієнтацій у ньому), ні проблем відображення реальності (знань і уявлень про “світ людей” і “світ професій”), ні проблем перетворення цієї реальності (активної діяльності самого суб'єкта саме як суб'єкта професійної діяльності).

Професійна самосвідомість передбачає наявність у майбутніх фахівців соціономічних професій професійної Я-концепції, ідеальний образ “Я” якої включає в себе уявлення про те, яким повинен бути майбутній фахівець. Ці уявлення формуються в студентів на етапі розвитку професійної компетентності, в процесі ідентифікації з іншим професіоналом. Професійна самооцінка – уявлення майбутніх фахівців соціономічних професій про власну цінність як фахівця соціономічної галузі, тобто це оцінний компонент професійної Я-концепції, яка є складною динамічною системою уявлень студента про себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності. Професійна Я-концепція – важливий чинник детермінації професійної діяльності майбутніх фахівців, який зумовлює їхню здатність реально будувати своє життя, бачити перспективи професійної діяльності, свої приховані можливості, чітко визначати рівень здобутих професійних знань, комунікативних умінь та навичок.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності, але при цьому усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою. Професійна самосвідомість і самооцінка сприяють формуванню в майбутніх фахівців соціономічних професій таких почуттів, як впевненість й оптимізм, які,

в свою чергу, активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

У працях сучасних вітчизняних вчених все частіше спостерігається акцентування уваги на проблемі психологічної підготовки майбутнього фахівця як необхідного компонента формування його професіоналізму. Завдання реформування освіти в Україні та підготовки фахівців вимагають формування у студентів ВНЗ під час професійної підготовки таких особистісних утворень, що характеризуються усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, активно-дійове, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, навичками, вміннями, до асертивно-педагогічного стилю спілкування в суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, яке забезпечує ефективність вирішення виховних, освітніх і розвиваючих завдань у майбутній професійній діяльності; робиться висновок про необхідність пошуку та обґрунтування шляхів, факторів та умов, які забезпечили би ефективніший вплив психології на професійну підготовку майбутнього фахівця, активізували в нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні професійних завдань.

В умовах сучасної вищої освіти необхідним є формування майбутнього фахівця нового типу, який гармонійно поєднував би ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень культури й відповідальності. Проте ми досить часто чуємо нарікання на те, що сучасні молоді фахівці позбавлені ініціативності і самостійності, професіоналізму і творчості. Серед недоліків організації навчального процесу у ВНЗ, які є причиною відсутності в їх випускників таких якостей, як професійна відповідальність, стійкий інтерес до професійної діяльності, відповідного фахового світогляду, такту, творчої особистості, ініціативності, прагнення до професійного самовдосконалення, творчого пошуку, дослідники відзначають стереотипне викладання, яке гальмує запровадження в навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, досить слабкий рівень застосування проблемних завдань, науково-дослідницької роботи студента, що сприяє формуванню в майбутнього фахівця творчого мислення та професійної відповідальності; обґрунтування необхідності впливу психології на

професійну підготовку та недостатнє використання її потенціалу в здійсненні цього завдання. Це, в свою чергу, породжує в науковому і викладацькому середовищі необхідність пошуку й обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б уможливили ефективніший вплив психології на професійну підготовку майбутнього фахівця, активізували у нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні професійних завдань, тобто формували у нього професійно-психологічну спрямованість. Отже, формування особистості майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається дослідниками як тривалий і поетапний процес, який забезпечується поєднанням педагогічно-психологічного курсу з використанням активних форм навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участю студентів у громадській роботі, адже забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху до подолання проблеми формування професіоналізму майбутнього вчителя.

Висновки. В останні десятиліття психологічні дослідження становлення професіоналізму особистості майбутнього фахівця спрямовувалися як на пошук окремих індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для тієї чи іншої професійної діяльності, так і в напрямку встановлення взаємозв'язку між професійно-важливими якостями особистості та конкретними вимогами професійної діяльності. Аналіз відповідних літературних джерел з досліджуваної проблеми дозволив встановити сплеск інтересу науковців до особистості фахівця як відкритої психологічної системи, здатної до самореалізації в різноманітних умовах набуття ним професійного досвіду. Здійснений нами аналіз дозволяє стверджувати, що основою становлення професіоналізму особистості майбутніх фахівців соціономічних професій і професіонала загалом є саморозвиток, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Головною умовою успішності процесу професійної підготовки є психологічна готовність майбутніх фахівців до професійного навчання з метою успішного засвоєння навчального матеріалу та для творчої самореалізації суб'єкта учіння засобами професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 287 с.

2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М., 1968. – С. 436.
4. Боришевський М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: диссер. в форме доклада на соиск. уч. ст. д-ра психол. наук /М.И.Боришевський. – К., 1982. – 77 с.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
6. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. ... докт. психол. наук /Ж.П.Вірна. – К., 2004.
7. Головей Л.А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Головей. – СПб., 1996.
8. Зеер З.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / З.Ф.Зеер. – Свердловск, 1988.
9. Зеер З.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. /З.Ф.Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
10. Киричук О.В. Метаморфози духу. До питання про предмет гуманістичної психології /О.В.Киричук, З.С.Карпенко// Педагогіка і психологія. – К.: АПН України, 1994. – №4. – С.3-8.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук /Л.М.Митина. – М., 1995.
12. Митина Л.М. Психологические основы профессионального развития личности в системе “человек – образование – профессия”.// Человек – образование – профессия.: Материалы V Международной научно-практической конференции “Человек – образование – профессия” (6-8 июля 2009г.)/Л.М.Митина. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – 303 с.
13. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навчальний посібник/С.Д.Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
14. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М., 2002.
15. Поваренков Ю.П. Периодизация профессионального становления и реализации субъекта труда// Материалы V Меж-

- дународной научно-практической конференции “Человек – образование – профессия” (6-8 июля 2009г.). – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – 303 с.
16. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 256 с.
 17. Психология.: Учебник для гуманитарных вузов/ Под общ. ред. В.Н.Дружинина. – СПб.: “ПИТЕР”, 2001. – 656 с.
 18. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: дис. ... доктора психол. наук (19.00.01.; 19.00.07.) – М.: МГПУ, 1992. – 611 с.
 19. Сафин В.Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активность /В.Ф.Сафин // Вопросы самоопределения личности и ее активность. – Уфа, 1985. – С.3-31.
 20. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. Модели психологического развития/Е.Б. Старовойтенко. – К.:Льбидь, 1992. – 216 с.
 21. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении/В.А.Татенко. – К.: Изд. Центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
 22. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: автореф. дис. д-ра психол. наук. – К., 1994. – 48 с.

The article examines the issue of professionalism and self-development of future professionals sotsionomichnyh professions and asserts that the basis for professional development of future professionals sotsionomichnyh professions and professionals are generally self-development, which leads to higher forms of life personality – creative self. The main condition for the success of the process of training is the psychological readiness of future specialists in vocational training for the successful learning and for creative self-learning of the subject means professional activities.

Keywords: professionalism, personality, psychological mechanisms, future specialists sotsionomichnyh professions, professional activity, self-development, psychological readiness.

Отримано: 12.02.2012 р.

Чинники становлення життєво- професійних ціннісних орієнтацій під час навчання у ВНЗ

У статті розглядаються чинники становлення життєво-професійних цінностей майбутнього вчителя у процесі навчання у вищому навчальному закладі, зокрема такі, як основне місце проживання (місто – село) та стать; аналізуються методики проведення дослідження. Аналізуються відмінності у виборі основних життєвих і професійних цінностей юнацтва залежно від статі та основного місця проживання (місто – село). Зроблено висновок, що загалом відчутною є орієнтація на життєві цінності. Суттєвих відмінностей у життєвих цінностях залежно від статі та місця проживання не виявлено. Молодь, яка проживає у сільській місцевості, порівняно з міською, менше орієнтується на професійні цінності.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, особистісно-професійне становлення, професійно-педагогічна спрямованість.

В статье рассматриваются факторы становления жизненно-профессиональных ценностей будущего учителя в процессе обучения в высшем учебном заведении, в частности такие, как основное место жительства (город – село) и пол; анализируются методики проведения исследования. Анализируются отличия в выборе основных жизненных и профессиональных ценностей юношества в зависимости от пола и основного места жительства (город – село). Сделан вывод, что в целом ощутимой является ориентация на жизненные ценности. Существенных отличий в жизненных ценностях в зависимости от пола и местожительства не обнаружено. Молодежь, которая проживает в сельской местности, по сравнению с городской, меньше ориентируется на профессиональные ценности.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, личностно-профессиональное становление, профессионально-педагогическая направленность.

Актуальність дослідження. Розуміння ціннісно-сислової свідомості особистості як сукупності ціннісних орієнтацій, цінностей, установок та інших смислоутворюючих мотивів діяльності і поведінки підводить нас до визнання особливої значущості процесу її становлення в ході професійної підготовки. Соціальну адаптацію молодого покоління визначають багатопланові аспекти, серед яких найістотнішим виступає психологічний або соціальний вибір цінностей-цілей та шляхів їх реалізації.

Згідно з думкою Л.В.Сохань, “життєва програма відображає магiстральнi життєвi цiлi, життєвi плани та способи їх реалiзацiї в певних видах дiяльностi” [3, с. 118].

Мета дослідження – дати аналіз психологічних особливостей становлення життєво-професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Результати. Для вивчення психологічних особливостей становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів у процесі їх професійної підготовки було застосовано низку методик. Зокрема, на першому етапі дослідження була використана анкета, яка дала змогу простежити зміст та спрямованість загальнолюдських ціннісних орієнтацій, виявити їх динаміку продовж всього періоду навчання.

Змістовна сторона ієрархічної структури ціннісних орієнтацій сучасних студентів визначалася за величиною рангу, отриманого тiєю чи iншою цiннiстю, який показує значущiсть конкретної цiннiсної орієнтацiї. Очевидно, що тi цiнностi, якi потрапили в верхню частину цiєї структури, визначають провiдну орієнтацiю iндивiда на ту чи iншу цiннiсть. Це дає змогу змiстовно охарактеризувати спрямованiсть особистостi.

Цiнностi, розмiщенi в нижнiй частинi iєрархiї, також характеризують спрямованiсть особистостi, оскiльки вказують на незначущiсть наявних в них цiлей i засобiв для даної людини.

Цiнностi, що згрупувалися в серединi iєрархiчної структури, малоiнформативнi для визначення загальної спрямованостi особистостi. Для них характерна тенденцiя до змiни свого рангового мiсця залежно вiд умов життя i дiяльностi iндивiда, тобто вони можуть бути об'єктом виховних дiй в процесi навчання [2].

Дослiджуючи цiннiснi орієнтацiї, ми модифiкували методикy “Життєва програма особистостi” [1] вiдповiдно до професiї вчителя. При цьому враховувався той факт, що система особистiсних життєвих та професiйних цiнностей, цiлi, засоби їх досягнення та час, потрiбний для прийняття рiшення, його виконання та критичної оцiнки є складовими елементами життєвої програми.

Така методика допомагає встановити життєвi та професiйнi цiннiснi орієнтацiї особистостi студента педвузу, простежити особливостi їх становлення, виявити вiдмiнностi на першому та випускному курсах.

Методика складається з двох частин: 1) списку термiнальних цiнностей (доповнений та модифiкований нами набiр термiнальних

цінностей М.Рокіча), 2) бланку, в якому досліджуваний записує дані про свої життєві та професійні цінності, цілі, досягаючи яких, він збирається реалізувати відповідні цінності.

Методика “Життєво-професійні цінності особистості” на достатньому рівні відповідає вимогам контент-валідності. Виконання завдання не викликає труднощів, інструкція зрозуміла. Це свідчить про те, що дана методика відповідає вимогам довірчої валідності, а також конструктивної валідності (дає можливість диференціювати досліджуваних за віком).

Простежимо відмінності у виборі основних життєвих та професійних цінностей юнацтва залежно від статі та основного місця проживання (місто – село) (див. табл.1).

Таблиця 1

Життєво-професійні ціннісні орієнтації дівчат залежно від місця проживання

№	Зміст ЦО	Дівчата загалом		Міські дівчата		Сільські дівчата	
		абс. к-сть	%	абс. к-сть	%	абс. к-сть	%
1.	Активне, діяльне життя	8	23.5	6	27.3	2	16.7
2.	Життєва мудрість	9	26.5	5	22.7	4	33.3
3.	Здоров'я	27	79.4	16	72.7	11	91.7
4.	Цікава робота	14	41.2	8	36.4	6	50.0
5.	Володіння методикою викладання	4	11.8	4	18.2	0	0.0
6.	Навчання в педвузі	3	8.8	3	13.6	0	0.0
7.	Матеріально забезпечене життя	21	61.8	13	59.1	8	66.7
8.	Наявність хороших та вірних друзів	24	70.6	16	72.7	8	66.7
9.	Хороша атмосфера на роботі	12	35.3	7	31.8	5	41.7
10.	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег)	2	5.9	2	9.1	0	0.0
11.	Пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	12	35.3	1	4.5	11	91.7
12.	Братерство, рівні можливості для всіх, справедливість	0	0.0	0	0.0	0	0.0
13.	Самостійність як незалежність у судженнях і оцінках	4	11.8	3	13.6	1	8.3
14.	Свобода як незалежність у вчинках та діях	7	20.6	454.1	22.7	2	16.7
15.	Щасливе сімейне життя (у батьківській родині)	15	44.1	9	40.9	6	50.0

16.	Творчість (можливість творчої діяльності)	6	17.6	6	27.3	0	0.0
17.	Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	15	44.1	8	36.4	7	58.3
18.	Розваги	13	17.6	8	36.4	5	41.7
19.	Спілкування з колегами, учнями, батьками учнів	4	44.1	1	4.5	3	25.0
20.	Відчуття безпеки, захищеності	5	14.7	2	9.1	3	33.3
21.	Виховання дітей	8	23.5	4	18.2	4	8.3
22.	Вдячність батьків за учнів	1	2.9	0	0.0	1	50.0
23.	Боротьба з труднощами	3	8.8	1	4.5	2	41.7
24.	Спілкування з однодумцями	3	8.8	2	9.1	1	50.0
25.	Любов до другої людини, секс	19	55.9	13	59.1	6	25.0
26.	Можливість бути самим собою, не кривити душею	12	35.3	7	31.8	5	41.7
27.	Любов до дітей	14	41.2	8	36.4	6	50.0
28.	Бажання своєю роботою залишити слід на землі	5	14.7	2	9.1	3	25.0
29.	Розуміння інших, любов до інших	8	23.5	6	27.3	2	16.7
30.	Реалізація та розвиток своїх здібностей	5	14.7	3	13.6	2	16.7
31.	Допомога батькам, дітям, чуйність	0	0.0	0	0.0	0	0.0
32.	Вміння розуміти дитину	11	32.4	5	22.7	6	50.0
33.	Пошук нових методів та засобів професійного зростання	1	2.9	1	4.5	0	0.0
34.	Почуття власної гідності	10	29.4	3	13.6	7	58.3
35.	Гарний зовнішній вигляд, охайність	9	26.5	8	36.4	1	8.3
36.	Майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)	22	64.7	14	63.6	8	66.7

Ми вважали це питання важливим, оскільки після закінчення ВНПЗ майбутні вчителі роз'їдуться працювати у школи переважно за місцем проживання. Відмінності у цінностях першокурсників є свідченням впливу середовища до вступу в університет (певною мірою), а у випускників – становлення цінностей протягом періоду навчання.

Розглядаючи основні цінності за загальною кількістю виборів, ми не помітили різниці між виборами міських та сільських дівчат по таких цінностях: “здоров’я” (1 ранг), “щасливе сімейне життя” (4 ранг), “розваги” (5 ранг), “майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)” (2 ранг). Однак несуттєві відмінності ми побачили у виборі таких цінностей:

- якщо “цікава робота” отримала в сільських дівчат 4 ранг, то міські дівчата поставили її на 5 місце, віддавши перевагу

цінності “щасливе сімейне життя (у батьківській родині)”.

“Матеріально забезпечене життя” у сільських дівчат зайняло 2 місце, порівняно з міськими (3 ранг), які надали перевагу цінності “майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)”;

- “наявність хороших та вірних друзів” займає у міських дівчат 1 ранг (поряд з ЦО “здоров’я”), у сільських – 2 ранг. Сільські дівчата надають перевагу цінності “пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)” (1 ранг, поряд з ЦО “здоров’я”), тоді як у міських дівчат “пізнання” не ввійшло до групи основних;
- якщо сільські дівчата вважають однією з основних цінностей “впевненість в собі” (3 ранг), що яскраво свідчить про їхню психологічну проблему, то міські дівчата ставлять її аж на 5 місце, віддаючи при цьому перевагу цінностям “матеріально забезпечене життя”, “любов до іншої людини, секс”, “щасливе сімейне життя у батьківській родині”;
- ціннісну орієнтацію “любов до дітей” сільські дівчата ставлять на 4 місце, міські присвоюють даній цінності 5 місце, віддавши перевагу цінності “щасливе сімейне життя (у батьківській родині)”.

У міських дівчат незначущими цінностями, які не отримали жодного вибору, є:

- братерство, рівні можливості для всіх, справедливість;
- вдячність батьків за учнів;
- допомога дітям, батькам, чуйність.

У сільських дівчат не отримали жодного вибору такі цінності:

- володіння методикою викладання;
- навчання в педвузі;
- суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег);
- братерство, рівні можливості для всіх, справедливість;
- творчість (можливість творчої діяльності);
- допомога дітям, батькам, чуйність;
- пошук нових методів та засобів професійного зростання.

Як бачимо, при аналізі життєвих цінностей дівчат залежно від місця проживання, суттєвих відмінностей нами не виявлено.

При аналізі професійних цінностей дівчат залежно від місця проживання ми побачили відмінність, що полягала у наданні пріоритетності цінності “пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)” сільськими дівчатами (Дс = 91,67%, Дм = 4,55%). У дівчат, що проживають в сільській місцевості, нараховується, порівняно з

міськими, більше професійних цінностей, що не отримали жодного вибору, а саме: володіння методикою викладання; навчання в педвузі; творчість; пошук творчих методів та засобів професійного зростання; це загалом свідчить про невисокий рівень професійно-педагогічної спрямованості, що підтверджується і спеціальними дослідженнями, проведеними з цієї проблеми [3].

Розглянемо основні життєві та професійні цінності юнаків залежно від місця проживання (див. табл. 2).

Таблиця 2

Життєво-професійні ціннісні орієнтації юнаків залежно від місця проживання

№	Зміст ЦО	Юнаки загалом		Міські юнаки		Сільські юнаки	
		абс. к-сть	%	абс. к-сть	%	абс. к-сть	%
1.	Активне, діяльне життя	10	27.8	10	38.5	0	0
2.	Життєва мудрість	14	38.9	10	38.5	4	40
3.	Здоров'я	34	94.4	24	92.3	10	100
4.	Цікава робота	8	22.2	8	30.8	0	0
5.	Володіння методикою викладання	0	0.0	0	0.0	0	0
6.	Навчання в педвузі	2	5.6	0	0.0	2	20
7.	Матеріально забезпечене життя	28	77.8	22	84.6	6	60
8.	Наявність хороших та вірних друзів	16	44.4	14	53.8	2	20
9.	Хороша атмосфера на роботі	8	22.2	6	23.1	2	20
10.	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег)	18	50.0	14	53.8	4	40
11.	Пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	8	22.2	6	23.1	2	20
12.	Братерство, рівні можливості для всіх, справедливість	2	5.6	2	7.7	0	0
13.	Самостійність як незалежність у судженнях і оцінках	6	16.7	6	23.1	0	0
14.	Свобода як незалежність у вчинках та діях	10	27.8	8	30.8	2	20
15.	Щасливе сімейне життя (у батьківській родині)	12	33.3	8	30.8	4	40
16.	Творчість (можливість творчої діяльності)	0	0.0	0	0.0	0	0
17.	Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	10	27.8	8	30.8	2	20
18.	Розваги	12	33.3	12	46.2	0	0

19.	Спілкування з колегами, учнями, батьками учнів	2	5.6	2	7.7	0	0
20.	Відчуття безпеки, захищеності	2	5.6	2	7.7	0	0
21.	Виховання дітей	12	33.3	8	30.8	4	40
22.	Вдячність батьків за учнів	2	5.6	0	0.0	2	20
23.	Боротьба з труднощами	8	22.2	8	30.8	0	0
24.	Спілкування з однодумцями	2	5.6	0	0.0	2	20
25.	Любов до другої людини, секс	20	55.6	12	46.2	8	80
26.	Можливість бути самим собою, не кривити душею	0	0.0	0	0.0	0	0
27.	Любов до дітей	4	11.1	4	15.4	0	0
28.	Бажання своєю роботою залишити слід на землі	12	33.3	4	15.4	8	80
29.	Розуміння інших, любов до інших	8	22.2	6	23.1	2	20
30.	Реалізація та розвиток своїх здібностей	8	22.2	4	15.4	4	40
31.	Допомога батькам, дітям, чуйність	2	5.6	2	7.7	0	0
32.	Вміння розуміти дитину	8	22.2	4	15.4	4	40
33.	Пошук нових методів та засобів професійного зростання	2	5.6	0	0.0	2	20
34.	Почуття власної гідності	4	11.1	4	15.4	0	0
35.	Гарний зовнішній вигляд, охайність	12	33.3	10	38.5	2	20
36.	Майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)	16	44.4	10	38.5	6	60

Ми провели аналіз відносно тих цінностей, що увійшли до ієрархії основних за загальним показником по кількості виборів. За результатами дослідження ми побачили: ціннісна орієнтація “здоров’я” залишається пріоритетною для сільських і міських юнаків; якщо ЦО “матеріально забезпечене життя” отримала у міських юнаків 2 ранг, то сільські юнаки поставили її на 3 місце, віддавши перевагу ЦО “любов до другої людини, секс”; ціннісна орієнтація “наявність хороших та вірних друзів” зайняла у міських юнаків 3 місце, тоді як сільські юнаки поставили її на 5 місце, віддавши перевагу цінностям: “матеріально забезпечене життя” (3 ранг), “майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)” (3 ранг), “життєва мудрість” (4 ранг), “суспільне визнання” (4 ранг), “щасливе сімейне життя (окремо від батьків)” (4 ранг), “щасливе

сімейне життя (у батьківській родині)” (4 ранг), “виховання дітей” (4 ранг), “реалізація та розвиток своїх здібностей” (4 ранг), “вміння розуміти дитину” (4 ранг); для сільських юнаків ЦО “хороша атмосфера на роботі” є більш значущою, порівняно з міськими (Юс = 5 ранг, Юм = 8 ранг). Аналогічна картина з цінністю “пізнання”; ціннісна орієнтація “розваги” для міських юнаків виступає більш пріоритетною, порівняно з сільськими. Юнаки, що проживають в сільській місцевості, не віддали жодного вибору даній цінності. Це свідчить про те, що сільські юнаки більш серйозно ставляться до життя на даному етапі особистісного та професійного зростання; прикро, що ЦО “любов до дітей” не отримала жодного вибору у сільських юнаків та не ввійшла до основних цінностей за кількістю виборів у міських юнаків. Результати дослідження показали, що не отримали жодного вибору або зайняли найнижчі місця такі ЦО: володіння методикою викладання; навчання в педвузі; творчість; вдячність батьків за учнів; спілкування з однодумцями; можливість бути самим собою, не кривити душею; пошук нових методів та засобів професійного зростання (у міських юнаків); активне діяльне життя; цікава робота; володіння методикою викладання; братерство, рівні можливості для всіх, справедливість; самостійність як незалежність у судженнях і оцінках; творчість (можливість творчої діяльності); розваги; спілкування з колегами, учнями, батьками учнів; відчуття безпеки, захищеності; можливість бути самим собою; любов до дітей; допомога дітям, батькам, чуйність (у сільських юнаків). Отже, як бачимо, у сільських юнаків, за результатами дослідження, порівняно з міськими, рівень професійно-педагогічної спрямованості нижчий.

Висновки. Отже, зробивши порівняльний аналіз основних життєвих та професійних цінностей сучасних студентів залежно від статі та місця проживання, ми побачили, що загалом відчутною є орієнтація на життєві цінності. Суттєвих відмінностей в життєвих цінностях залежно від статі та місця проживання нами не виявлено. Слід звернути увагу, що юнаки і дівчата, які проживають у сільській місцевості, менше, порівняно з міськими, орієнтуються на професійні цінності. Ми пояснюємо це тим, що міська молодь, яка поступає в педагогічний заклад, зробила цей вибір більш свідомо через педагогічні класи, підготовчі курси та ін. Тоді як старшокласники, що закінчують сільську школу, мають зараз в більшості випадків загальні установки “виїхати з села” та “вступити на безкоштовне навчання”. Педагогічний вуз видається їм в цьому відношенні найлегшим засобом досягнення мети. Більшість з них і не збирається повертатись в село працювати вчителем; адже школи

закриваються, а в тих, що працюють, заробітну плату вчителям видають нерегулярно. Тому в сільських школах потрібно посилити роботу з профорієнтації та формування професійної спрямованості старшокласників, зокрема, професійно-педагогічної.

Список використаних джерел

1. Бондар Н.Є. Формування особистісної репрезентації в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук / Н.Є.Бондар. – К., 1998. – 207 с.
2. Пасічняк Р.Ф. Психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників / Р.Ф.Пасічняк. – К., 1999. – 16 с.
3. Сохань Л.В. Жизненная программа личности: структура и динамика жизненных целей /Л.В.Сохань// Жизнь как творчество. – К., 1985. – С.118 – 142.
4. Яремчук С.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя: Дис. ... канд. психол. наук/ С.В.Яремчук. К., 1999. – 180 с.

In the article becoming factors are examined vitally professional values of future teacher in the process of studies in higher educational establishment, in particular such, as a basic residence(a city is a village) and floor; analysed methods of leadthrough of research. The analysis of differences is given in the choice of basic vital and professional values of youth depending on a floor and basic residence (a city is a village).

A conclusion is done, that on the whole perceptible is an orientation on vital values. Substantial differences in vital values it is not discovered depending on a floor and residence. Young people which lives in rural locality by comparison to city are less than oriented on professional values.

Keywords: value, valued orientations, personality-professional becoming, professionally-pedagogical orientation.

Отримано: 14.02.2012 р.

Фактори становлення навчально-професійної діяльності (до постановки проблеми)

У статті розглянуто поняття “фактор”, проблему впливу факторів та умов на формування і становлення навчально-професійної діяльності. Визначено зовнішній та внутрішній вплив факторів на становлення навчально-професійної діяльності, їх первинне та вторинне значення. А також розглянуто факторну модель становлення навчально-професійної діяльності, яка спрощує роботу з учнем.

Ключові слова: психологічний фактор, вплив, становлення, стадії розвитку, факторний аналіз, дослідження, інтелект, особистість, психічні структури, поведінка, інтроверсія, екстраверсія, мотив діяльності.

В статье рассматривается понятие “фактор”, проблема влияния факторов и условий на формирование и становление учебно-профессиональной деятельности. Определено внешнее и внутреннее влияния факторов на становление учебно-профессиональной деятельности, их первичное и вторичное значение. А также рассмотрена факторная модель становления учебно-профессиональной деятельности, которая упрощает работу с учеником.

Ключевые слова: психологический фактор, влияние, становление, стадии развития, факторный анализ, исследование, интеллект, личность, психические структуры, поведение, интроверсия, экстраверсия, мотив деятельности.

Виділення психологічних факторів становлення навчально-професійної діяльності вимагає визначення поняття “фактор”.

У загальнонауковому контексті “фактор” розуміється як рушійна сила, причина якого-небудь процесу, явища, як істотна обставина в якому-небудь процесі, явищі, що визначає його характер або окремі риси [1].

Наведені визначення підкреслюють причинний вплив фактора на явище, яке досліджується причому цей вплив набув характеру внутрішньої рушійної сили, яка може являти собою інтеріоризацію зовнішніх умов та їхню інтеграцію із внутрішніми характеристиками психіки індивіда. У цьому зв'язку необхідна диференціація понять “фактор” і “умова”.

Фактори й умови позначають різний ступінь причинного впливу. Поняття “умова” у філософській енциклопедії визначається

як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин і т.д.), необхідних для виникнення, існування або зміни даного об'єкта [1]. Такими необхідними умовами щодо навчально-професійної діяльності як провідної виступають умови ВНЗ, у яких здійснюється професійне навчання студентів.

У педагогіці “умова” розуміється як зовнішня, тою чи іншою мірою свідомо створена педагогом обставина, яка істотно впливає на хід процесу, припускає, але не гарантує певний варіант розвитку.

Проблема психологічних факторів становлення навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ задається конструктивним розумінням поняття “соціальна ситуація розвитку”.

Специфіка становлення пояснювальних підстав у вітчизняній психології пов'язана з тим, що соціальна ситуація розвитку в ході абстрагування перетворилася в поняття провідної діяльності, що визначає позитивний варіант розвитку на певній стадії онтогенезу. Саме це визначило напрямок критики цього феномену у вітчизняній психології.

Водночас, численні дослідження, присвячені діяльності студентів ВНЗ, показали наявність низки негативних явищ, сформованих у системі професійного становлення.

Н. Іванова, С. Рескіна, Н. Нестерова [14] досліджують мотивацію професійного вибору студентів, й ними було встановлено збільшення частки зневірених у своєму професійному виборі студентів (задоволеність своїм вишем знижується при переході з курсу на курс).

Дослідники А. Горщиків, А. Ходоковський [3], В. Земцова [5] констатують зниження інтересу до навчання при переході на старші курси, збільшення частки студентів, незадоволених своїм професійним навчанням. Вони виявили також, що професійна діяльність сприймається як далека, зовнішнє нав'язана діяльність, що освоюється лише в силу необхідності.

Н. Зотова виявила, що першокурсники покладають відповідальність за своє професійне становлення на інших людей та обставини [6].

За даними О. Родіної, тільки 50% осіб, які закінчили середні й вищі навчальні заклади, можуть і хочуть знайти собі роботу зі спеціальності [9].

О. Волгонова, Є. Паніна, О. Малов, вивчаючи особливості мотивації поведінки студентської молоді, виявили відсутність прагнення вузівської молоді впливати на своє життя, що виглядає досить тривожним знаком, симптомом пригнічення особистості системою освіти [2].

Тому розгляд соціальної ситуації розвитку стає актуальним у контексті аналізу професійного становлення студентів ВНЗ, тобто необхідне виявлення впливу умов сучасного вишу на виникнення (не виникнення) структури провідної діяльності, названої навчально-професійною.

У контексті сформованих негативних тенденцій розвитку студентів варто описати специфічну структуру та особливості діяльності студентів в умовах ВНЗ, співвідносячи її з позитивним варіантом трансформації соціальної ситуації розвитку, тобто провідною діяльністю.

У сформованій ситуації актуальним стає використання факторної моделі дослідження, що дозволяє виявити пояснювальні підстави трансформації соціальної ситуації розвитку. Для цього необхідно вивчити вплив зовнішніх умов, тобто умов ВНЗ, що відбуваються системні характеристики освітнього процесу.

Факторна модель дослідження дозволяє одержати багатомірний опис складного об'єкта, виявити сховані змінні, від яких залежать досліджувані параметри, концентрувати одержувану під час дослідження інформацію.

Основні ідеї факторного аналізу були запропоновані Ч. Спірменом, який, досліджуючи різні професійні здібності, припустив, що "успіх будь-якої інтелектуальної роботи визначають: загальний фактор, загальна здатність, а також фактор, специфічний для певної діяльності" [4].

Л. Терстоуном був запропонований метод багатофакторного аналізу матриць інтеркореляцій, що дозволяє виділити кілька незалежних факторів, які визначають взаємозв'язки результатів виконання різних тестів досліджуваними [4, с. 38].

Д. Векслер запропонував ієрархічну факторну модель при дослідженні інтелекту, яка містить у собі лише три рівні: 1) рівень загального інтелекту; 2) рівень групових факторів (інтелекту дій і вербального інтелекту); 3) рівень специфічних факторів, що відповідають окремим субтестам.

Ці представлені факторні моделі вказують на наявність загального (генерального) фактора.

У дослідженнях, присвячених особистісним особливостям, факторні моделі також широко розповсюджені.

Р. Кеттел стверджував, що адекватна теорія функціонування та розвитку особистості повинна неодмінно будуватися на суворих методах дослідження і точних вимірів. Його улюбленим методом вивчення особистості є факторний аналіз. За Р. Кеттелом, риси особистості являють собою відносно постійні тенденції реагувати

певним чином у різних ситуаціях, тобто риси є гіпотетичними психічними структурами, які виявляються в поведінці, викликають схильність надходити одноманітно в різних обставинах і часом. У результаті проведення багаторазових процедур факторного аналізу зібраних даних він дійшов висновку, що риси особистості можна класифікувати або розбити на категорії: поверхневі й вихідні. Поверхнева риса – це сукупність поведінкових характеристик, які при спостереженні виступають у “нерозривній” єдності. Вихідні риси він визначає як основні структури, об’єднані величини або фактори, які визначають ту сталість, що спостерігається в поведінці людини. Провівши велику дослідницьку роботу з використанням факторного аналізу, Р. Кеттел дійшов висновку, що основна структура особистості утворена приблизно шістнадцятьма вихідними рисами (факторами) [12].

Факторна модель дослідження використовувалась також Г. Айзенком, який надає великого значення концептуальній ясності і точності вимірів своїх теоретичних концепцій. Більша частина його зусиль спрямована на визначення того, чи є істотні розходження в поведінці, обумовлені індивідуальними розходженнями в межах континуума інтроверсія – екстраверсія [12]. Г. Айзенк стверджує, що індивідуальні розходження в поведінці можуть бути виявлені за допомогою факторного аналізу і виміряні за допомогою опитувальників, а також лабораторних процедур.

У факторних моделях, які використовуються при вивченні особистісних особливостей, робиться акцент на редукції численних змінних, зведених до якихось типів.

О. Чернов за допомогою факторного аналізу описав психологічні фактори, що забезпечують успішність спільної діяльності професійного спортивного колективу [13].

При вивченні динаміки особистісної ідентичності студентів різних спеціальностей О. Стародубець також використала факторну модель дослідження і виявила такі фактори особистісної ідентичності студентів ВНЗ, як адаптаційний, рефлексивний, динамічний, а також фактор відносин [11].

Є. Павлова, проводячи кроскультурне дослідження, використала факторний аналіз для вивчення уявлень про освіченість й освічену людину [9].

Отже, в основі використання факторного аналізу лежить гіпотеза про те, що виділені фактори відбивають глибинні процеси і можуть бути використані для пояснення комплексних явищ.

Для побудови факторної моделі досліджуваного феномену необхідно пройти низку дослідницьких і діагностичних етапів:

- на підставі розробленої моделі становлення феномену відібрати характерні прояви властивості і виділених компонентів у поведінці та діяльності дитини певного віку, в її оцінних судженнях, емоційних станах та ін.;
- відповідно до критеріїв відібрати оптимальний (необхідний і достатній) пакет (комплекс) методик діагностики окремих компонентів і феномену загалом, при цьому можливе виділення декількох груп методик: для цілей дослідження, для повсякденної педагогічної діяльності, для управлінського контролю та ін.;
- провести і описати діагностичний експеримент, при цьому можлива поетапна діагностика: пілотне обстеження на обмеженій вибірці для відбору діагностичних критеріїв і методик, масова діагностика для виявлення тенденцій, поглиблена діагностика відібраної представленої вибірки;
- підсумувати діагностичні результати: систематизувати, узагальнити, проаналізувати, статистично обробити отримані результати, сформулювати висновки про відповідність теоретичної моделі і результатів діагностики (виділити інваріантні, варіативні ознаки феномену, відібрати оптимальні діагностичні методики) і за умовами розвитку досліджуваного феномену виявити умови розвитку і угасання без ланок досліджуваної властивості. У результаті уточнюється теоретична модель і відбираються фактори становлення досліджуваного феномену [1].

Первинними змінними, покладеними в основу нашого факторного дослідження, є ті змінні, які характеризують виділені нами для опису навчально-професійної діяльності як провідні критерії:

- суб'єктно-перетворюючий мотив діяльності;
- навчально-професійні дії (вчленовування зразка професійної відповідності, самооцінка, самоконтроль оволодіння професійними навичками, формування суб'єктом навчального завдання);
- експлікація у власній свідомості регулятивних компонентів навчально-професійної діяльності (мотиваційних, операційних, змістовних).

Теоретичний аналіз показав системоутворюючу роль мотиву діяльності. Мотив діяльності, як показано вище, являє собою визначену потребу індивіда і, отже, інтегроване в цій сфері ставлення до зовнішніх умов як навчально-професійної ситуації.

У моделі дослідження мотиву навчально-професійної діяльності повинні бути враховані зовнішні умови і ставлення до них індивідів.

В умовах ВНЗ такими умовами є інваріанти освітнього процесу, а також вимоги професії, що визначають ефективну професійну соціалізацію суб'єктів. Крім того, в емпіричному дослідженні варто змістовно описати мотиви діяльності студентів.

На наш погляд, змістовну характеристику мотиву можна одержати, використовуючи для цього теоретичні установи Дж. Равенна. Описуючи природу поняття компетентність, він відзначає, що її компоненти будуть розвиватися і проявлятися тільки в процесі особистісно значимої для людини діяльності. Дж Равен, пропонує інструментарій для діагностики компетентності, підкреслює, що оцінці підлягає суб'єктивна знаущість або ставлення респондента до його діяльності з певним предметом, а не цінність предмета діяльності. Тому важливо визначити, як суб'єкт діяльності структурує зовнішню ситуацію, тобто які аспекти він актуалізує як значущі, як задовольняючі, а також наскільки він готовий оцінювати й аналізувати наслідки своїх дій. Такий підхід дозволяє дати змістовну характеристику мотиву діяльності студентів у процесі навчання у ВНЗ, а це є психологічним чинником.

Характеризуючи мотив діяльності студентів в умовах навчання у ВНЗ, варто звернути увагу і на зовнішні умови цього функціонування, які є проєкцією соціальної ситуації розвитку. Ці зовнішні умови є інваріантами, але їхній вплив на індивідів, як відзначалося вище, диференційований їхнім ставленням до компонентів навчально-професійної ситуації. Вони, переломлюючись через систему внутрішніх факторів (потреб), інтегруючись із ними, характеризують діяльність.

Навчання у виші може задаватися такими параметрами, як об'єктивні умови освітнього процесу (інваріанти) і вимоги професії. До інваріантів належать спеціальність, навчальний план, розклад, навчання. Вимоги професії можуть бути втілені в образі професіонала з його суб'єктивними якостями та рівнем знань й умінь.

Функціонування студента в умовах ВНЗ являє собою варіант реалізації діяльності, обумовленої потребами у рамках типу відносин "людина – предмет". Первинними змінними, які повинні бути враховані в аналізі факторів становлення навчально-професійної діяльності студентів вузу, повинні виступити актуальні потреби в їхній ієрархії.

Крім того, первинні змінні, які повинні враховуватись в аналізі факторів становлення навчально-професійної діяльності, описують цільовий компонент структури цієї діяльності, обумовлений емпіричними критеріями, до якого включені такі компоненти, як

використання навчально-професійних дій та усвідомлення механізмів регуляції навчально-професійної діяльності.

Навчально-професійні дії постають найбільш складним для вивчення компонентом, тому що диференціюються за цілями і завданнями суб'єкта.

Вичленовування зразка професійної відповідності, самоконтроль і самооцінка визначаються образом професії та рівнем її реалізації, визначальними цілями професійного вдосконалювання суб'єкта. Такі дії можуть бути визначені в процесі співвіднесення власного професійного образу з образом ідеального професіонала, до якого прагне суб'єкт у процесі професійного навчання.

Формування суб'єктом навчального завдання як одного з виокремлених навчально-професійних дій пов'язане не тільки з конкретними професійними ситуаціями, але й з індивідуальним рівнем професійної ініціалізації суб'єкта (ціль, узятя в конкретних умовах). Реалізація навчального завдання втілюється в створенні плану власного професійного вдосконалювання. Для формування навчального завдання суб'єкт повинен бути готовим виявляти перетворювальну активність (вибір) щодо зовнішніх інваріант освітнього процесу, що відповідають (не відповідають) його індивідуальним запитам.

Перераховані первинні змінні в процесі статистичної обробки дозволять виявити та описати факторні проєкції становлення специфічної навчально-професійної діяльності в умовах вітчизняного вишу.

На нашу думку, проблема факторів задається конструктивним змістом поняття "соціальна ситуація розвитку", трансформація якої в провідну діяльність – є інтеграцією зовнішніх умов функціонування і внутрішніх факторів розвитку, тобто потреба.

У контексті аналізу становлення навчально-професійної діяльності актуальне виявлення впливу умов сучасного ВНЗ на виникнення (не виникнення) структури провідної діяльності, названої навчально-професійною.

Висновки. Первинними змінними, включеними у статистичний аналіз із метою виявлення психологічних факторів становлення навчально-професійної діяльності, які є провідними, виступають:

- внутрішні фактори, що інтегруються в споживчій сфері суб'єкта освітнього процесу, і які відображають зміну соціальної ситуації розвитку особистості (представлені в споживчій сфері студентів);
- зовнішні фактори, які визначають предметну диференціацію потреб (інваріанти освітнього процесу і професійної ситуації),

представлені ставленням до них студентів як суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ;

- особливості використання і відображення у свідомості суб'єктів регулятивних компонентів навчально-професійної діяльності як провідної (мотиваційний компонент (суб'єктно-перетворюючий мотив), змістовно-операційні компоненти (використання навчально-професійних дій)).

Системоутворюючим фактором становлення навчально-професійної діяльності є мотив, який є специфічною трансформацією соціальної ситуації розвитку студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений /Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 320 с.
2. Волкогорова О. Идеалы современной вузовской молодежи / О.Волкогорова, Е.Панина, А.Малов //Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 105 — 118.
3. Горшков А. Опыт использования компьютерной социологической программы /А.Горшков, А.Ходаков//Высшее образование в России. – 2002. – №6. – С.118 – 129.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин. – СПб: Питер Ком, 1999. – 368 с.
5. Земцова В. И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода: Монография /В. И.Земцова. – М.: Компания Спутник +, 2008. – 208 с.
6. Зотова Н.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов /Н.Н.Зотова, О.Н.Родина//Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 69 – 77.
7. Митина О.В. Факторный анализ для психологов /О.В. Митина, И.Б. Михайловская. – М.: Учебно-методический коллектор “Психология”, 2001. – 169 с.
8. Павлова Е.В. Представления об образованности как системное новообразование сознания: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /Е.В. Павлова. – Хабаровск, 2008. – 22 с.
9. Родина О.Н. Особенности профессиональной адаптации начинающих психологов /О.Н.Родина, П.Н.Прудков//Вестник

Московского университета. Серия 14. Психология. – 2001. – №3. – С. 25-34.

10. Стародубец О.Д. Феномен и динамика личностной идентичности студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 /О.Д. Стародубец. – Санкт-Петербург, 2007. –21 с.
11. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
12. Чернов А.Б. Психологические факторы, обеспечивающие успешность совместной деятельности профессионального спортивного коллектива: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /А.Б. Чернов. – Ставрополь, 2001. – 172 с.
13. Якунин В.А. Педагогическая психология /В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во “Полиус”, 1998. – 639 с.

In this article we considered a concept “factor”, problem of influence of factors and terms on forming and becoming educational-professional to activity. Defined the external and internal factors sailed on the formation of educational and professional activities, identified their primary and secondary. And also considered the factor model of becoming educational-professional to activity which simplifies work with a student.

Keywords: psychological factor, influence, becoming, stages of development, factor analysis, research, intellect, personality, psychical structures, conduct, *introversiya, ekstraversiya*, reason of activity.

Отримано: 12.02.2012 р.

УДК 316.35-316.61

Н.О.Рогожинська

До питання “соціального сирітства” української молоді

Криза сучасної сім’ї негативно позначилась на стані дитинства в державі, що призвело до зростання соціального сирітства та збільшення чисельності дитячих будинків та шкіл-інтернатів. Більшість випускників державних закладів виховання для сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, збільшують категорію знедолених верств суспільства. Як правило, ці люди, не маючи досвіду родинної соціалізації, не здатні передати сімейні цінності. Вони відтворюють потенційних сиріт, зводячи усі позитивні зусилля у подоланні сирітства нанівець.

Ключові слова: соціальне сирітство, діти вулиці, діти трудових мігрантів, соціальна адаптація, бездоглядні, бездомні, діти, позбавлені батьківського піклування

Кризис современной семьи негативно отразился на состоянии детства в государстве, что привело к росту социального сиротства и увеличению численности детских домов и школ-интернатов. Большинство выпускников государственных заведений воспитания для сирот и детей, лишенных родительской опеки, пополняют категорию обездоленных слоев общества. Как правило, эти люди, не имея опыта семейной социализации, не способны передать семейные ценности. Они воспроизводят потенциальных сирот, сводя все позитивные усилия по преодолению сиротства на нет.

Ключевые слова: социальное сиротство, деть улицы, деть трудовых мигрантов, социальная адаптация, безнадзорные, бездомные, деть лишенные родительской опеки.

Найбільш істотною ознакою останніх років стало значне збільшення розмірів соціального сирітства, поява його нових характеристик. Виявилось якісно нове явище – так зване “приховане” соціальне сирітство, яке розповсюджується під впливом погіршення умов життя значної частини сімей, падіння етичних устоїв сім’ї, наслідком чого стає зміна ставлення до дітей, аж до повного витіснення їх із сімей, безпритульність величезної кількості дітей і підлітків.

Зростання кількості розлучень є одним із чинників, що несприятливо впливають на долю дітей. Хоча на необхідності сімейного виховання як оптимальної умови гармонійного розвитку дитини свого часу постійно наголошували такі видатні педагогі-гуманісти, як Г. Майнер, К. Ушинський, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Але згідно з останніми соціологічними дослідженнями більше стає сімей, де дітей виховує один батько. Збільшується кількість дітей, народжених поза шлюбом. Матеріальні труднощі, звужене коло внутрішньо сімейного спілкування в неповній сім’ї негативно позначається на дітях [1]. Вони важче налагоджують контакти з однолітками, у них частіше, особливо у хлопчиків, зустрічаються невротичні симптоми. Більше 50% неповнолітніх виросли в неповній сім’ї, а більшість дітей, що мають психічні відхилення, росли без батька. Додатковим чинником ризику для розвитку дитини стає безробіття батьків. Продовжує збільшуватися кількість дітей, що осиротіли в ранньому віці. Також росте кількість виявлених дітей, що залишилися без піклування батьків.

Більшість з них передаються під опіку (опікунство) і на усиновлення, біля 30% – влаштовуються в будинки дитини, дитячі

будинки, школи-інтернати та інші навчально-виховні установи. Незважаючи на збільшення кількості дітей, переданих в сім'ю, кількість дітей, поміщених в інтернатні установи, не знижується.

Соціологічні дослідження свідчать, що навіть за гарних умов утримання та виховання у дитячих державних закладах діти, котрі в них виховуються, істотно відрізняються від дітей, які зростають у сім'ї. Морально-психологічний клімат у таких закладах, наголошує О. Б. Карпенко [5, с. 58–60], не сприяє повноцінній соціалізації дитини та підготовці її до самостійного життя у суспільстві. Так, емпіричні реакції, що формуються у перші дні життя дитини, ще задовго до того, як вона навчиться відрізнити себе від інших, за відсутності сімейного оточення залишаються нерозвиненими, що впливає в майбутньому на її самооцінку.

В літературі висвітлено проблеми соціалізації та формування особистості в умовах інтернатних закладів. Цим питанням займалися вчені-психологи на чолі з Р.Б. Брахманом, представлено результати обстеження прийомних сімей, що дозволяє зробити певні висновки щодо особливості впровадження цієї форми соціальної підтримки (І.В. Пеша [8, с. 78]). Але, слід зазначити, що така форма соціальної адаптації дітей, позбавлених батьківського піклування, як прийомна сім'я, в сучасній літературі описана недостатньо, висвітлено лише загальні напрямки роботи з прийомними сім'ями.

Окрім того, до причин зростання соціального сирітства можна віднести такі:

1. Зростання кількості наркотично та алкоголічно залежних батьків (в Україні нараховується біля 700 тис. громадян, залежних від алкоголю; на обліку в органах МВС України за немедичне вживання наркотичних засобів перебуває понад 152 тис. осіб).

2. Прояви агресивної поведінки стосовно до членів родини, що становить безпосередню загрозу для емоційного, психологічного та фізичного розвитку дитини. (Проблема насильства у сім'ї актуальна для 81 % респондентів в Україні; 86 % опитаних вважають, що за насильство у сім'ї необхідно передбачити кримінальну відповідальність, 85 % респондентів головною причиною насильства у родині назвали зловживання алкоголем. Дані наведені за результатами соціологічного дослідження "Ставлення населення до насильства в сім'ї", проведеного Українським інститутом соціологічних досліджень ім. О. Яременко, березень 2007 р.).

Отже, соціальне сирітство можна визначити як соціальне явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від

виконання батьківських обов'язків щодо неповнолітньої дитини. Соціальні сироти, підкреслюють науковці, – це особлива соціально-демографічна група дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин залишились сиротами за живих батьків. До соціальних сиріт відносять також безпритульних та бездоглядних дітей, які складають так звану категорію “діти вулиці” [3]. За визначенням Дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ, до дітей вулиці зараховано: дітей, які не спілкуються з власними батьками і живуть у тимчасових помешканнях або взагалі не мають постійного притулку (основними їхніми потребами є фізіологічне виживання і пошук житла); дітей, які підтримують контакт із сім'єю, але через бідність, перенаселеність, різні види експлуатації та зловживань щодо них проводять більшу частину дня, а інколи і ночі, на вулиці; дітей – вихованців інтернатів та притулків, які через різні причини залишили (втекли) ці заклади і перебувають на вулиці [10]. Окрему групу дітей-сиріт становлять діти, від яких батьки відмовилися ще в пологових будинках або, народивши, покинули чи підкинули дитину.

Щорічно до притулків потрапляють близько 18 тис. дітей, із яких лише 7 % є біологічними сиротами. Проаналізувавши наявну в Україні мережу державних притулків для неповнолітніх, О.А. Ахаїмова [1] за кількістю закладів виділила три зони:

- I зона вміщує 14,3 % від загальної кількості установ, до неї належить Західна та Північно-Східна Україна (Львівська, Волинська, Рівненська, Хмельницька, Чернігівська, Сумська, Харківська області).
- На II зону припадає 22,6 % установ – це Центральна Україна (Київська, Черкаська, Полтавська, Миколаївська, Вінницька та Житомирська області).
- 63,1 % притулків розміщено у III зоні – у Східній Україні (Дніпропетровська, Луганська, Донецька, Запорізька та Одеська області) та Автономній республіці Крим.

Проблема соціального становлення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, постала перед психолого-педагогічною наукою досить гостро. Не випадково у наукових статтях та працях багатьох авторів (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець [10], Н. Іванова, Н. Комарова [11], Є. Рибінський) порушуються питання про вимоги щодо створення умов соціалізації таких дітей. Окремі аспекти соціального становлення дітей, позбавлених батьківського піклування, розроблялися багатьма вченими. Так, на підставі аналізу психодіагностики і педагогічних досліджень визначалися особистісні якості дітей (М. Аралова,

І. Дубровіна, А. Прихожан); визначення таких термінів, як “безпритульні”, “діти вулиці”, “бездоглядні”, “бездомні”, “діти, позбавлені батьківського піклування”; “соціальні сироти”; “неповнолітні групи ризику” тощо, можна знайти у працях сучасних російських (О. Панов, Е. Холостова) та українських (С. Толстоухова, І. Пінчук) вчених у галузі психології, педагогіки та соціальної роботи. Проблемам сирітства, причинам зростання соціального сирітства та соціальними наслідками позбавлення дітей батьківської опіки присвячені праці вітчизняних та російських вчених (С. Воскобойнікової, Б. Кобзаря, А. Ліханова, Н. Міщенко, А. Нечаєвої, Є. Рибінського, В. Яковенка).

Незважаючи на велику кількість робіт, так чи інакше пов’язаних із проблематикою соціального сирітства, ця тема недостатньо розроблена теоретично і до цього часу є прерогативою емпіричних досліджень, які фіксують свою увагу на різних проявах соціального сирітства. В дослідженнях соціальне сирітство розглядається, в основному, в аспекті неблагополуччя як родини, так і суспільства, поза характеристикою його стану в цілому в соціумі, поза визначеним соціокультурним контекстом пострадянського суспільства [3]. Підхід, означений межами родинної кризи, визначає пошук рішень даної проблеми не з вихідної точки їх появи й розвитку, а безпосередньо з факту негативних наслідків: жебрацтва дітей, дитячої злочинності та проституції. У роботі соціальне сирітство досліджується в аспекті соціології дитинства, а саме дитинство розглядається в широкому соціокультурному контексті. Вивчення дитинства і соціокультурного сирітства як соціокультурного явища є доцільним тому, що дає можливість вивчати дитинство, і відповідно до цього, соціальне сирітство, більш поглиблено розглядати не дитинство в соціумі, а сам соціум у світі дитинства.

Розглянувши фактори, які впливають на поширення соціального сирітства, їх можна згрупувати у дві категорії: внутрішньосімейні та загальнодержавні. До внутрішньосімейних можна віднести такі: безвідповідальне ставлення батьків до виконання своїх обов’язків, вживання батьками алкоголю, наркотичних засобів, злочинна діяльність та агресивна поведінка батьків. До причин, що мають загальнодержавний характер, можна віднести: бідність сімей, які виховують неповнолітніх дітей, відсутність дієвих соціальних програм підтримки сімей з дітьми, зниження морального рівня населення країни, підвищення рівня смертності та психічної захворюваності населення.

Окрім того, до даної категорії можна віднести і дітей трудових мігрантів. Соціологічні дослідження засвідчують, що лише 6%

заробітчани не мають дітей. Більшість мігрантів виховують двох і більше малюків. Це означає: якщо Україну покинуло 7 мільйонів заробітчани, без батьківського піклування залишилося приблизно 7,5–9 мільйонів дітей, яким батьківські гроші не допомагають, а навпаки – шкодять. Наслідком тривалого розриву сімейних зв'язків дуже часто стає асоціальна поведінка залишеного з дітьми когось з батьків, що веде до алкоголізму, розпусти, домашнього насильства, врешті-решт – до фактичного припинення існування родини, яка за всіх часів вважалася фундаментом і основою безпеки нації та держави. Ще одна обставина, яка змушує замислитися про долю дітей трудових мігрантів – політика держави щодо цього. Точніше, якщо розібратися, то ніякої політики у цій області й немає. Тобто, фактично, ніхто не несе юридичної відповідальності за дитину у випадку, якщо обоє батьків виїхали з країни. Єдині, хто займається питанням виховання дітей трудових мігрантів, – це родичі, в яких вони змушені жити. Крім того, питанням соціального захисту цієї категорії займаються громадські організації.

Створення цілісної системи ознак соціального сирітства стало можливим завдяки результатам роботи російських та українських дослідників, які вивчали різні сторони, що характеризують становище дітей у суспільстві. Це праці Г. Осадчої, Є. Проніної, А. Фатхелісламової (причини дитячої зайнятості та дитячого жебрацтва), С.Стівенсона (специфіка життя вуличних дітей в умовах тіньових міських громад), Є. Волянської (соціальні детермінанти підліткової агресії), Л. Аза (виховні питання), Л. Пірог (соціальний захист підлітків) та ін. Вивченню питань малої кількості дітей у родині внаслідок економічного неблагополуччя, присвячені дослідження С.Бандури, Д.Богині, В.Онікієнко, Г. Старостенко, В. Стешенко, О.Рудницького, Ю. Дехтяренко, Н. Гринчука та ін. Рівень психічної тривожності у дітей, які проживають у неблагополучних родинях, а також у родинях, де у зв'язку із заклопотаністю батьків роботою та власною кар'єрою вихованню дітей приділяється мінімум уваги, досліджували психологи й педагоги – С. Воскобойникова, М. Буянов, Г. Мінковський, М.Алексеева, З.Зайцева, В. Оржеховська, Й. Лангмейер, З. Матейчек [2; 8].

Основними законами, що регулюють питання соціального захисту дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків, є: Конвенція ООН про права дитини, Конституція України, Кодекс про шлюб та сім'ю, Закони України “Про освіту”, “Про державну допомогу сім'ям з дітьми”. Останніми роками прийнято низку Указів Президента України, постанов Кабінету Міністрів України [4], а саме:

- Закон України “Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей”. – ВВР, 2005, № 26, ст. 354 (набуття чинності 01.01.2006 р.);
- Закон України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” 2005 р. № 6 ст. 147;
- Указ Президента України “Про проведення в Україні у 2006 році Року захисту прав дитини”;
- Указ Президента України “Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей”. – 2005 від 11.07 № 1086;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 27 квітня 1994 року № 267 “Про затвердження положення про дитячий будинок сімейного типу”//Право України. – 1997. – № 7-8;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 28.01.2004 року “Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей”.

Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, забезпечують також відомчі документи, насамперед:

- Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (затверджено наказом Міністерства освіти України № 137 від 13 травня 1993 р.);
- Положення про Центр по усиновленню дітей при Міністерстві освіти України (затверджено наказом Міністерства освіти України № 98 від 30 березня 1996 р.);
- Про введення нових норм харчування в дитячих будинках-інтернатах (наказ Міністерства соціального захисту населення України № 34 від 1 березня 1996 р.).

Законодавство України гарантує цілу низку пільг та допомоги дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування. Разом з тим, соціальне сирітство як явище продовжує поширюватися. Виходячи із економічних реалій, кількість українських сімей, які мають можливість усиновити чи встановити опіку над дітьми-сиротами чи дітьми, позбавленими батьківського піклування, зменшується, а відповідно – збільшується частка тих дітей, які потрапляють у заклади соціального захисту[3; 6; 9]. Найбільш прикрим є те, що діти сиротіють при живих батьках. Щороку близько 6 тис. дітей позбавляються батьківської опіки.

Незважаючи на масові соціологічні дослідження та розробку даної теми науковцями, проблема зростання кількості сиріт та безпритульників, хоча і згадується доволі часто у суспільній думці,

явного самостійного значення не має і входить у групу проблем поряд з наркоманією, алкоголізмом.

Висновки

1. Основні зусилля держави повинні бути зосереджені на профілактичній роботі, спрямованій на подолання причин поширення бездоглядності: реалізації програм раннього попередження соціального сирітства, забезпеченні соціального супроводу неблагополучних сімей, створенні закладів нового типу для реабілітації дітей, які тривалий час вели бродяжницький спосіб життя, реформуванні нинішньої системи опіки, розвитку сімейних форм утримання дітей.

2. Глибокі суспільні перетворення сьогодення є важливим чинником, який породжує низку проблем у сучасній українській сім'ї. Поширення сирітства – це наслідок того, що значна частина родин не змогла адаптуватися до нових соціально-економічних умов. Причинами такого процесу є: погіршення матеріального становища сімей, ухилення від виконання батьками батьківських обов'язків, збільшення кількості вихованців державних закладів опіки. Все це призводить до поширення бездоглядності та безпритульності дітей.

3. Нормативно-правову базу з питань соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, складають: Конституція України, міжнародні нормативно-правові акти, закони України, акти Президента України, постанови Кабінету Міністрів України та інші нормативно-правові акти України. Загальні положення про опіку та піклування викладені в Цивільному кодексі України, а спеціальні положення щодо опіки та піклування над дітьми визначені у Сімейному кодексі України та Законі України “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”.

4. Аналіз чинного законодавства свідчить про необхідність удосконалення законодавства про соціальний захист безпритульних дітей, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки. Основна причина неефективності окремих правових норм – відсутність чіткого механізму реалізації, що робить їх декларативними і перешкоджає втіленню на практиці. Нормативно-правові акти про соціальний захист безпритульних дітей, дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківської опіки, є перенасиченими, заплутаними і складними, містять термінологічні неузгодженості.

5. Весь комплекс соціально-економічних причин, що породили масову трудову міграцію, можна подолати тільки на правовій основі ґрунтовно розробленої довготривалої Національної стратегії

стійкого розвитку України. Для її послідовного впровадження необхідно прийняти й реалізувати систему правових актів та програм, зокрема Стратегію взаємодії України з українцями за кордоном; Закон України “Про міграцію”; Комплексну соціально-економічну Державну програму “Повернення на Батьківщину українських трудових мігрантів”, основою якої має бути перспектива розвитку України через запровадження ефективних суспільно-економічних новацій. Складовою цієї програми повинен стати захист внутрішнього ринку праці України від дешевої іноземної робочої сили, а також підвищення ціни праці на внутрішньому ринку й утвердження соціальної справедливості в суспільстві. Тільки на цій стратегічній правовій основі можна подолати демографічну кризу та відновити духовно-інтелектуальний і фізично-генетичний ресурс та соціальну структуру української нації.

Подальші перспективи: вивчення та аналіз життєдіяльності сімейних форм виховання переконують, що ця форма реабілітації та соціалізації дітей є найпрогресивнішою. Однак подальший їх розвиток залежить від того, наскільки держава зможе пом’якшити вплив економічної нестабільності на такі сім’ї, допомогти їм здійснювати своє високе покликання.

При забезпеченні функціонування прийомної сім’ї виникає потреба у створенні спеціальної служби для надання необхідної медичної, психологічної та соціальної допомоги і підтримки прийомним батькам. Завданнями цієї служби мають бути: забезпечення комплексності роботи (медичної, психологічної, педагогічної та соціальної), залучення спеціалістів (психоневролога, дитячого психіатра, логопеда та інших), надання психологічної допомоги конкретним дітям, батькам чи сім’ї в цілому.

Список використаних джерел

1. Ахаїмова А.О. Принципи архітектурно-планувальних рішень соціально-реабілітаційних центрів (для безпритульних дітей та підлітків): автореф. дис. ... канд. архітектури: 18.00.02/ А.О.Ахаїмова/ / Київський національний ун-т будівництва і архітектури. – К., 2005. – 20 с.
2. Бондаренко Г.І. Соціально-естетична реабілітація аномальних дітей /Г.І.Бондаренко/ / Дефектологія. – 2008. – № 3.
3. Діти-сироти: виявлення і пристрій (основні тенденції) // Вісник освіти. – 2007. – № 16.
4. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист [зб. док.]. – К.: Столиця, 1998. – Ч. 1. – 248 с.

5. Карпенко О. Законодавче забезпечення сімейних форм утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, за законодавством України / О. Карпенко // Підприємництво, господарство і право. – 2001. – № 3. – С. 58 – 60.
6. Малофеев М.М. Сучасний етап у розвитку системи спеціальної освіти в Росії (Результати дослідження, як основа для побудови проблеми розвитку) /М.М.Малофеев // Дефектологія. – № 4. – 2007.
7. Ноздріна О. Система державних органів соціального захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Ольга Ноздріна // Держава і право. Юридичні і політичні науки : [зб. наук. пр.; редкол. : Ю.С. Шемшученко (голов. ред.) та ін.]. – К.: Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2006. – Вип. 33. – С. 262 – 271.
8. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) /І.В.Пеша. – К: Логос, 2000, – 87 с.
9. Станская А.А. Проституция несовершеннолетних – социальная и правовая проблема общества /А.А.Станская. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2005.
10. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання О.Антонова-Турченко та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 1998. – 120 с.
11. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: [Навч. – метод. посіб.] /Л. С. Волинець, А. Й. Капська, Н.М.Комарова, І.В.Пеша, Г.М.Бевз, Л. В. Волинська, О.О.Яременко. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 127 с.

The crisis of modern monogynopaedium negatively affected consisting of childhood of the state, that resulted in growth of social orphanhood and increase of quantity of child's houses and schools-boarding-schools. Most graduating students of state establishments of education for orphans and children deprived paternal anxiety increase the category of the deprived of one's share layers of society. As a rule, these people, not having an experience of domestic socialization not able to pass domestic values. They reproduce potential orphans, erecting all positive effort in overcoming of orphanhood on it is not.

Key words: social orphanhood, to put streets, put labour migrantov, social adaptation, neglected, homeless, to put deprived paternal anxiety.

Отримано: 7.02.2012 р.

Врахування у навчанні характерологічних особливостей учнів–старшокласників

Реалізація індивідуального підходу можлива лише за умови, коли рівноцінними суб'єктами взаємодії будуть учні і вчителі. У своєму дослідженні ми спробували встановити, наскільки гарно вчителі знають характерологічні особливості своїх учнів-старшокласників і чи враховують вони їх у навчанні. Характерологічний напрям було обрано через те, що риси характеру є інтегрованими динамічними психічними структурами, які зумовлюють особистісні тенденції саморозвитку і визначають індивідуально-неповторні його шляхи. Крім того, відомо, що на початку етапу ранньої юності характер людини повністю перебудовується після підліткових "потрясінь", а отже, це найсуттєвіше впливає на всі види активності суб'єкта, в тому числі і на навчальну діяльність. У результаті дослідження було виявлено, що вчителі зовсім не готові приймати наші рекомендації щодо врахування досліджуваних особливостей в навчанні і вихованні у зв'язку з відсутністю в них суб'єктної позиції в педагогічній взаємодії.

Ключові слова: характерологічні особливості, акцентуації характеру, суб'єкт навчальної діяльності.

Реализация индивидуального подхода возможна только при условии, когда равноценными субъектами взаимодействия будут ученики и учителя. В своем исследовании мы попытались установить, насколько хорошо учителя знают характерологические особенности своих учеников-старшеклассников и учитывают ли они их в обучении. Характерологическое направление было выбрано потому, что черты характера являются интегрированными динамическими психическими структурами, которые обуславливают личностные тенденции саморазвития и определяют его индивидуальную неповторимость. Кроме того, известно, что в начале этапа ранней юности характер человека полностью перестраивается после подростковых "потрясений", а следовательно, это существенно влияет на все виды активности субъекта, в том числе и на учебную деятельность. В результате исследования было обнаружено, что учителя совершенно не готовы принимать наши рекомендации учитывать исследуемые особенности в обучении и воспитании в связи с отсутствием у них субъектной позиции в педагогическом взаимодействии.

Ключевые слова: характерологические особенности, акцентуации характера, субъект учебной деятельности.

Розглядаючи навчання як управління учінням учнів, що є функцією вчителя, Г.С.Костюк підкреслював активний характер

самого учіння і доводив, що кінцевою метою цього управління має бути перетворення учня в суб'єкт навчальної діяльності. Проти пасивності позиції учня в навчанні жорстко висловлюювався і Л.С.Виготський: “Пасивність учня, – писав він, – є найбільшим гріхом з наукової точки зору, оскільки приймає за основу хибне правило, що вчитель – це все, а учень ніщо ... Тому традиційна європейська шкільна система, котра процес виховання і навчання завжди зводила до пасивного сприйняття учнем вказівок і повчань вчителя, є абсолютною психологічною нісенітницею” [1, с.57].

Але як сумістити управлінську діяльність вчителя і активну позицію учня в єдиному акті педагогічної взаємодії? З цього приводу Д.Ф.Ніколенко писав: “Об'єктом керування діяльністю учня повинна бути не лише розумова, а й емоційно-вольова діяльність, весь процес інтеріоризації суспільного досвіду” [3, с. 166]. Тут, як видно, проблема ще більше загострюється: об'єктом управління у навчанні виступає цілісна особистість. Але це управління принципово відрізняється від того процесу, який традиційно описується даним терміном і зводиться до маніпулювання іншими людьми з метою викликати ту поведінку, яка потрібна керівникові. Навчання не може бути маніпулюванням, хоча, на жаль, останні дослідження свідчать зворотнє: за даними Л.І.Рюминої, більшість вчителів, стиль спілкування яких вона досліджувала, схиляються саме до маніпулювання [6]. Пояснити це досить просто. Коли С.Д.Максименко, розглядаючи питання індивідуального підходу у навчанні, вказував, що в дослідженнях “лише констатується зміст індивідуальних особливостей учнів і не завжди висвітлюється, як саме враховувати їх у практиці навчання” [5, с.45], він відкривав глибокий і зовсім не досліджений пласт психолого-педагогічної проблематики, а саме – науково-психологічне обґрунтування педагогічної технології. Питання “як саме управляти?”, “як саме враховувати?” так і залишилися недослідженими психологічно. Саме тому, незважаючи на наявність теоретичних і експериментальних знань, навіть володіючи ними на високому рівні (що буває, на жаль, дуже рідко), вчитель в практичній діяльності “сповзає” в суто житейську позицію і починає маніпулювати, оскільки це – найпростіше і найзвичніше. І тут психологічні знання можуть навіть принести шкоду.

Практично-прикладне вирішення проблеми індивідуалізації навчання і виховання, на думку багатьох вчених, передбачає знання індивідуальних особливостей дитини, уміння їх діагностувати, враховувати і формувати, прогнозувати їх вплив на успішність діяльності.

У своєму дослідженні ми спробували встановити, наскільки гарно вчителі знають характерологічні особливості своїх учнів-старшокласників і чи враховують вони їх у навчанні. Характерологічний напрям було обрано через те, що риси характеру є інтегрованими динамічними психічними структурами, які зумовлюють особистісні тенденції саморозвитку і визначають індивідуально-неповторні його шляхи. Крім того, відомо, що на початку етапу ранньої юності, характер людини повністю перебудовується після підліткових “потрясінь”, а отже, це найсуттєвіше впливає на всі види активності суб’єкта, в тому числі і на навчальну діяльність.

Наше завдання вирішувалось за допомогою клінічного методу, який включав у себе комплекс діагностичних процедур: спостереження, бесіда, заповнення діагностичного опитувальника К. Леонгарда, застосування методики “Намалюй неіснуючу тварину” та використання тесту Люшера. Така велика кількість процедур пояснюється тим, що риси характеру як предмет психодіагностики відзначаються значною варіативністю, динамічністю і багатозначністю. Вони важко діагностуються через проблему співвідношення ситуативного й постійного. Крім того, в літературі досить неоднозначна термінологія.

Досліджуваними були учні 9-х класів загальноосвітньої школи м. Кам’янець-Подільського. Клінічний метод реалізується, як відомо, виключно індивідуально. Всього обстежено 51 особу.

Зазначимо, що ми використовуємо, переважно, термінологію, пов’язану з акцентуаціями характеру, і це є умовним. Ми не досліджували власне акцентуації. Просто ця термінологія виявилася найбільш адекватною з точки зору суто наукової. На кожного досліджуваного складалася окрема картка-характеристика, що включала опис результатів всіх процедур.

Експериментальні дані засвідчили наявність у 7 учнів дійсних акцентуацій характеру різного типу. У інших досліджуваних зафіксована індивідуально-специфічна конфігурація рис. При цьому, як правило, кілька з них є домінуючими (в межах норми). Наприклад, досліджуваний Юра Г: домінують астено-невротичні та сензитивні риси характеру. Реакція емансипації помірна. Властивий певний егоцентризм та демонстративність у поведінці. Виявлено самостійність у судженнях та незначну творчу активність. Стратегія поведінки спрямована на самовираження, охоплення різних видів діяльності. Видно, що суб’єкт не враховує свою астеничність і високу сензитивність, через це – часто з’являються напади депресивності або підвищеної агресії. Проте дуже швидко

знесилюється. Переживає через це, але не розуміє причин. Не вміє враховувати сигнали небезпеки. Афективність помітно впливає на розумову діяльність. Дуже розвинені естетичні почуття.

У спілкуванні характерна пасивно-захисна позиція, астеничний тип реагування. При досить розвиненій пошуковій активності, можна передбачити інтравертовану позицію в навчальній діяльності. Слід очікувати запальності у вирішенні конфліктних ситуацій, але неможливості довго відстоювати позицію через астеничність.

Характерна розвинена уява, яскравість почуттів, потреба в хвилюючих подіях, незвичайних зустрічах, яскравих враженнях. Але це сполучається з певною діяльнісною пасивністю, сором'язливістю, що утруднюють чуттєву розкутість. Підвищена чутливість до зовнішніх подразників. Є потреба в подоланні обмежень, зокрема, дистанції у спілкуванні, яка, проте, має астеничний тип реалізації.

Звертаємо увагу на те, що наведений опис досить всебічно охоплює характерологічні особливості учня і, здається, містить доволі важливу інформацію для побудови стратегії і тактики педагогічної взаємодії. Зрозуміло, що вчитель не може використовувати діагностичний інструментарій, але досвід і професійна спостережливість, на нашу думку, повинна допомагати вирішенню питань врахування характерологічних особливостей учнів у навчанні. Крім того, у вчителя є можливість (принаймні, у класного керівника) вивчати історію розвитку учня, що, на думку багатьох провідних вчених, може дати навіть більше корисних даних, ніж застосування психодіагностичних процедур.

Ми визначали особливості характеру учнів, спираючись на типологію К.Леонгарда, згідно з якою виділяється десять основних типів, а саме: гіпертимний, збудливий, емотивний, дистимний, тривожно-боязкий, афективно-екзальтивний, афективно-лабільний, невірноважений, педантичний, демонстративний. Як відомо, К.Леонгард вважав дані типи не акцентуаціями і не межовими станами, а нормою, якій можуть відповідати, при загостренні, певні акцентуації і психопатії. Психологічні особливості вказаних типів є добре відомими, тому ми не будемо їх тут наводити.

Дослідження, які ми провели, показали, що тип характеру не може бути визначений лише за однією рисою, яка розвинена більше за інші. Це, в цілому, співпадає з висновками багатьох дослідників, які вивчали характер особистості в нормі і патології: тип характеру не діагностується навіть у випадках виражених психопатій (Зейгарник Б.В., Леонгард К. та ін.). Саме тому ми не намагалися

отримати деякі упереджено-статистичні показники, адже зрозуміло, що підхід до вивчення і врахування особливостей характеру має бути не ідеографічним, а виключно номотетичним. Іншими словами, і вивчення, і “робота” з особливостями характеру повинна проходити в рамках клінічного підходу, тобто з врахуванням, за можливістю, всіх нюансів і сполучень окремих рис. Коли К.Леонгард зауважує, що більшість типів характеру слід віднести до “змішаних”, він, безумовно, правий [4]. Але ж, з іншого боку, сполучення рис ніколи не є випадковим, в кожному випадку воно специфічно-закономірне. Крім того, велику роль відіграє віковий фактор – у наших досліджуваних характер ще розвивається, і це робить позицію дорослого-керівника досить складною, але й оптимістичною, адже є надія на те, що деякі риси можуть ще бути відкоректовані.

Загалом, ми схильні розглядати особливості характеру як певну форму, яка хоча й є динамічною і змінною, але вимагає власного врахування, адже психологічна комфортність (а отже, і продуктивність) особистості багато в чому залежить від того, чи буде ця форма відповідати тим соціальним конфігураціям, в яких проходить життєдіяльність особистості. Відзначимо ще як дуже важливе, що ця форма має абсолютно індивідуально-специфічні обриси в кожному конкретному випадку. Для прикладу розглянемо у порівнянні всього три профілі характеру наших досліджуваних. З метою кращого унаочнення даних, наведемо своєрідні діаграми – профілі характеру. (Використовувався опитувальник Леонгарда-Шмішека, в якому передбачається, що при акцентуації досліджуваний набирає не менше 80 балів за якоюсь окремою рисою).

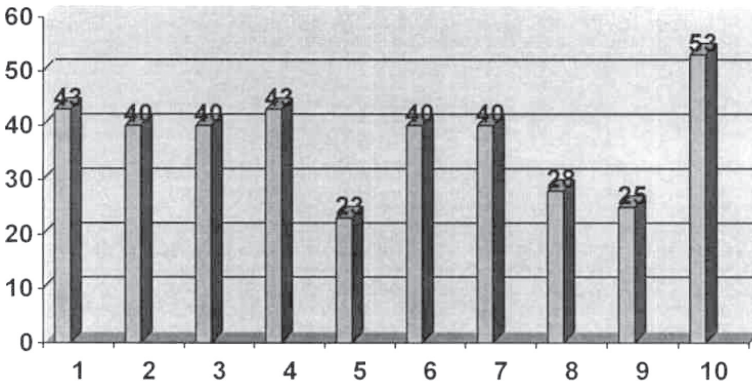


Рисунок 1. Профіль характеру досліджуваної №1

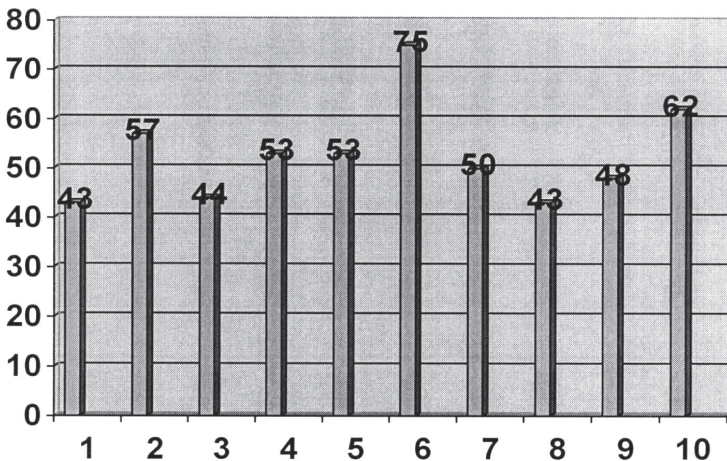


Рисунок 2. Профіль характеру досліджуваної №2

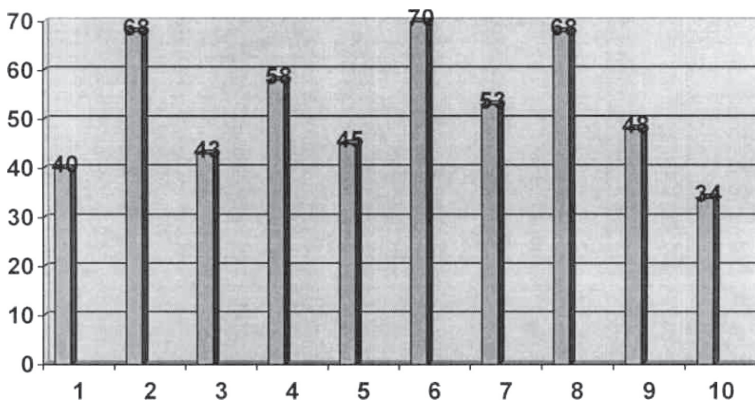


Рисунок 3. Профіль характеру досліджуваного №3

У діаграмах по вертикалі вказані бали, що набрали наші досліджувані за результатами опитування, по горизонталі – розміщені у відповідному масштабі, графічні моделі рис:

- 1 – гіпертимність;
- 2 – збудливість;
- 3 – емотивність;
- 4 – дистимність;
- 5 – тривожність;
- 6 – афективність-екзальтованість;

7 – адиктивність-лабільність;

8 – неврівноваженість;

9 – педантичність;

10 – демонстративність.

Аналіз діаграм засвідчує, що перед нами – три різні профілі характеру. Перша досліджувана відзначається, в цілому, гармонійним характером, хоча існують, як видно, більш і менш розвинені риси, що, на наш погляд, вимагає особливої уваги вчителя. Так, доволі сильна розвиненість демонстративності означає наявність таких рис, як емоційність, розкутість, здатність захопити інших своїми ідеями, але, поруч з цим, і егоїстичність, неправдивість тощо. Ми встановили раніше, що особистість з такими переважаючими рисами вимагає деяких особливих умов педагогічного спілкування. Разом з тим, звертає на себе увагу дуже низька тривожність, неврівноваженість та педантичність.

Такий “малюнок” має свої проблеми, адже дуже низька педантичність може виявлятися в неохайності та поверховості, а надто нерозвинена тривожність може призводити до нечуйності, неуважності до проблем інших людей. В цілому, використовуючи вказані вище особливості педагогічної взаємодії з учнями, що мають різний тип характеру, ми можемо намітити таку педагогічну стратегію щодо досліджуваної: слід надавати деякі можливості для демонстрування поведінки, але вимагати, щоб за цим були реальні зусилля і здобутки; не загострювати стосунки своєю неувагою, але й не надавати занадто багато уваги. З іншого боку, враховуючи показники за іншими рисами, слід приділяти увагу вихованню охайності, обережності і, разом з тим, розвивати емоційність даної учениці. Ця стратегія, як ми переконалися, може дуже легко конкретизуватися в реальні педагогічні дії, що не вимагають ніяких “особливих” умов. Але, як це буде показано нижче, вчителі майже зовсім не схильні враховувати характерологічні особливості учнів.

Досліджувана, профіль характеру якої зображено на рис. 2, має дві риси, які дуже виражені – афективність-екзальтованість та демонстративність. Це поєднання є дуже тривожним, адже яскраві переживання почуттів, їх підкреслення в поведінці та висловлюваннях специфічно поєднуються з демонстративністю, прагненням будь-що привернути увагу до неіснуючих або дуже перебільшених проблем і переживань. Слід відзначити також, загальну більшу вираженість майже всіх рис, порівняно з першою досліджуваною. Зрозуміло, що це робить дану особистість більш яскравою, “рухливою” і нервово-нестійкою. Щодо даної учениці доцільним буде поєднання педагогічних стратегій, які стосуються,

з одного боку, афективно-екзальтованого типу характеру, а з іншого – демонстративного: треба давати виражати емоційні переживання, але виховувати поміркованість, привчати до більш глибоких почуттів. Крім того, в даному випадку дуже важливим є постійне “повернення” учениці в суто прагматично-ділову площину та привертання її уваги до виконання загальних норм діяльності і спілкування (але – не жорстке і авторитарне).

Третій учень, як це видно з рис. 3, відрізняється по-справжньому складним і неоднозначним характером. Високі показники збуджуваності, афективної екзальтованості та нерівноваженості зумовлюють певну некерованість, непередбачуваність та й взагалі реактивність поведінки. При тому, що цей учень, за іншими даними, має дуже високий інтелектуальний рівень, навчається він, хоча й дійсно яскраво (йому властиві дуже глибокі і неочікувані ідеї і просто блискучі відповіді), але дуже нерівно і нестабільно. Помічено, що він ніби вичікує крайніх ситуацій, межових термінів підготовки завдань і лише в ці моменти робить серйозні зусилля і повертає до своїх відповідей позитивну вагу. В інший час (якого – більшість) цей учень або зовсім не працює, або ж виконує певні завдання ледь-ледь (щоб тільки не негативна оцінка).

Виражені риси зумовлюють підкреслену орієнтацію на відображення партнерів по спілкуванню, і виявляється, що вчителі дійсно потрібні цьому хлопцеві як обов’язкові учасники (умови) його успішних відповідей. Хоча йому дуже непогано вдаються письмові роботи, все ж у них весь час залишається щось недовисловлене, недоведене. Вчителі дивуються, що він завжди “затіває” аналітичні розмови з приводу своїх оцінок за письмові роботи і схильні вважати це наслідком невихованості і настирності. Між тим, витоки даного прагнення зовсім в іншому – в постійному (іноді – нав’язливому) прагненні діалогу. Ми бачимо, що такі особливості пояснюються специфічним “малюнком” профілю характеру. Особливо це стає зрозумілим, якщо врахувати, що дистимні і афективно-лабільні риси розвинені в нього досить сильно. Отже, діалогічна інтенція може тут виконувати роль захисту від страху нестабільності і депресивних станів.

У цілому, даний учень є, на наш погляд, дуже яскравою, цікавою, але й чутливою до психотравм особистістю, хоча сам зовсім не агресивний і не схильний травмувати інших, швидше – терплячий і доволі пасивний. Здавалося б, педагогічна стратегія щодо взаємодії з ним є цілком зрозумілою, але вчителі зовсім не схильні вбачати в ньому особистісну яскравість і підвищену чутливість. Швидше, вони оцінюють його як незрозумілого і досить

важкого в спілкуванні індивіда, а його дійсно чудові відповіді розцінюють як випадкові й “дивні”.

Отже, ми проаналізували дані всіх досліджуваних і розробили методичні рекомендації для вчителів щодо врахування досліджуваних особливостей в навчанні і вихованні. Виявилось, що вчителі зовсім не готові приймати наші рекомендації, в зв'язку з відсутністю в них суб'єктної позиції в педагогічній взаємодії. Ми розглядаємо даний факт як чергове завдання і плануємо провести ряд досліджень з вчителями.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 478 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1998. – 600 с.
3. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В.Зейгарник и др. // Психол. журнал. – 1989. – № 2. – С. 122-132.
4. Ніколенко Д.Ф. Актуальні проблеми праці вчителя // Психологічна наука, вчитель, учень / Д.Ф.Ніколенко; за ред. В.І.Войтка. – К.: Рад. шк., 1979. – С. 158-175.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности / К.Леонгард. – К.: Вища шк., 1989. – 374 с.
6. Максименко С.Д. Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання / С.Д.Максименко // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад. шк., 1979. – С. 44-64.
7. Рюмшина Л.И. Диалог – игра – манипуляция / Л.И.Рюмшина // Психол. вестник. – Ростов-на-Дону, 1996. – № 1. – Ч. 1. – С. 206-222.

Implementation of individual approach is possible only on condition that equivalent subjects interaction will students and teachers. In their study, we attempted to determine how well teachers know their character of students, seniors and whether they consider them in training. Characterological direction was chosen because the traits are integrated dynamic mental structures that determine personality tendencies and self-determining individual and unique his ways. Also know that in the early stage of early adolescence, the nature of man completely rebuilt after a teenage “shocks” and therefore – is the most important influence on all kinds of activity of the subject, including on training activities. Our study was found that teachers are not prepared to accept our recommendations for consideration of the studied features in the training and education, the lack of them to subject position in pedagogical interaction.

Keywords: characterological features accentuation of character, an educational activity.

Отримано: 21.02.2012 р.

Історичний екскурс наукових поглядів на конструкти “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” особистості (2-а пол. ХХ – початок ХХІ ст.)

У статті розкрито особливості становлення наукових ідей, що розкривають феномен національної та етнічної самосвідомості особистості у 2-й половині ХХ – на початку ХХІ ст. Зокрема висвітлено погляди вчених – представників країн колишнього радянського і пострадянського наукового простору на сутність, структуру та умови розвитку цих феноменів. Проаналізовано результати вивчення окремих аспектів проблеми національної та етнічної самосвідомості з позицій соціально-філософського підходу, що презентовані у дисертаційних дослідженнях сучасних російських і вітчизняних науковців.

Ключові слова: національна самосвідомість, етнічна самосвідомість, національна свідомість, етнічна свідомість, етнічна ідентичність.

В статье раскрыты особенности становления научных идей, раскрывающих феномен национального и этнического самосознания во 2-й половине ХХ – в начале ХХІ в. В частности, освещены взгляды ученых – представителей стран бывшего советского и постсоветского пространства на сущность, структуру и условия развития этих феноменов. Проанализированы результаты изучения отдельных аспектов проблемы национального и этнического самосознания с позиций социально-филоософского подхода, которые представлены в диссертационных исследованиях современных российских и отечественных ученых.

Ключевые слова: национальное самосознание, этническое самосознание, национальное сознание, этническое сознание, этническая идентичность.

Постановка проблеми. Останні десятиліття конструкти “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” є об’єктом пильної уваги широкої наукової спільноти. Ці складні психологічні конструкти постійно знаходяться у сфері філософського, етнологічного, політологічного, історичного та психологічного аналізу. Однак і дотепер у вітчизняній психологічній науці залишається нагальною потреба у глибоких теоретико-методологічних й експериментальних дослідженнях, спрямованих на з’ясування сутності, структури, рівнів становлення, функцій,

проявів, психологічних умов, чинників, механізмів і закономірностей розвитку національної (етнічної) самосвідомості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці окремі аспекти проблеми національної чи етнічної самосвідомості стали предметом вивчення плеяди вчених: етнічна ідентифікація та ідентичність (В.С. Мухіна, Ж. Піаже, Т.Г. Стефаненко, К.В. Коростеліна); етнічна самосвідомість (В.Ю. Хотинець, А.А. Налчаджян); етнічні стереотипи поведінки (Г.В. Старовойтова); психологія міжетнічної напруженості (Г.У. Солдатова); національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві (М.Й. Боришевський); національний характер (І.С. Кон) та ін. Водночас вченими не було поставлено такого завдання, як проведення історичного екскурсу наукових ідей про згадану вище проблему.

Зазначене спонукало нас до розгляду основних наукових поглядів на конструкти “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” особистості у 2-й половині ХХ – на початку ХХІ ст., що й стало метою нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вирішення поставленого питання спробуємо глибше розібратися у сутності цих важливих психологічних феноменів, висвітливши в історичному ракурсі основні наукові ідеї про національну та етнічну самосвідомість.

Вивчення психологічних особливостей представників різних народів на теренах колишнього Радянського Союзу було продовжено лише в середині 50-х років. Об’єктом інтересу радянських і російських вчених – психолога, історика Б.Ф. Поршнева та соціолога, філософа І.С. Кона – виступила проблема національного характеру та чинники його формування. Б.Ф. Поршнева передусім цікавили чинники становлення психологічних особливостей народу, які, на його думку, можна виявити у результаті аналізу соціально-економічних і культурних умов його життя, що склалися історично. Науковець вважав, що кожен народ вирізняється специфічними рисами, а його представники – вербальними і невербальними засобами спілкування [9].

І.С. Кон, погоджуючись з поглядом Б.Ф. Поршнева, що жодна з найбільш значущих соціально-психологічних рис народу, взята окремо, не розкриває його характер, сформулював постулат про унікальність структури характерологічних особливостей нації та узагальненість компонентів цієї структури. Він підкреслив, що необхідною методологічною вимогою до вивчення національного

характеру є врахування відносності яких-небудь національних характеристик. Так, емоційна стриманість як характерологічна риса притаманна як росіянам, так і фінам чи естонцям, однак не є рисою національного характеру італійців чи іспанців тощо. Згідно з цим постулатом І.С. Кон законстатував провідну функцію національної самосвідомості, яка полягає в усвідомленому чи несвідомому співвіднесенні, порівнянні власних якостей з якостями представників іншої нації [6]. Доречно зауважити, що згодом, слідом за І.С. Коном, розглядаючи етнічну самосвідомість на рівні спільності, Б.Ф. Поршнев назвав протиставлення “Ми” – “Вони” одним з її провідних компонентів [9].

І.С. Кон також підтримував презентовану вище позицію більшості науковців про зумовленість рис національного характеру певними історичними умовами та культурними впливами. На особливу увагу, в контексті предмета нашого дослідження, заслуговує думка філософа про те, що найважливішими з-поміж чинників становлення національного характеру є: ціннісні орієнтації, світогляд представників певного народу, які сформувались у певних історичних умовах їхнього життя [6].

Соціально-психологічний погляд на сутність конструктів національної чи етнічної самосвідомості було розвинуто відомими радянськими й російськими вченими – істориком, соціологом Ю.В. Арутюняном, філософом А.Х. Гаджієвим, психологом Г.У. Солдатовою, етнографом Г.В. Старовойтовою, психологом В.Ю. Хотинець. Конструкти національної чи етнічної самосвідомості розглядалися радянськими та російськими науковцями: у ракурсах проблематики міжнаціональних відносин (Г.У. Солдатова, Г.В. Старовойтова); у соціокультурному плані (Ю.В. Арутюнян, А.Х. Гаджієв); у руслі теорії інтегральної індивідуальності (В.Ю. Хотинець).

Згідно з рубінштейнівським положенням про співвідношення свідомості та самосвідомості Г.В. Старовойтова констатувала, що за своєю сутністю етнічна самосвідомість з’являється у ході розвитку етнічної свідомості. Вчену цікавили емпіричні прояви етнічної самосвідомості, які можуть використовуватися у порівняльних етнопсихологічних дослідженнях. До таких проявів вона віднесла: етнічну самоідентифікацію; уявлення представників етнічної спільності про консолідуючі та диференціюючі ознаки своєї спільності; уявлення про “національний характер”; уявлення про спільні риси зовнішності етнофорів; до другорядних – мову, окремі традиційні культурні форми (традиції, звичаї, національні свята), орієнтації у міжетнічних стосунках [11].

За переконаннями А.Х. Гаджієва, етнічна самосвідомість містить три складові, які найбільш повно розкривають її сутність: 1) пізнавальну як усвідомлення людиною низки власних характеристик (етнічної належності, соціального стану, життєвих інтересів і нагальних потреб), традицій, норм поведінки, прийнятих у її етнічній спільності; 2) емоційну (почуття національної гордості, почуття власної гідності, зумовлене вагомим внеском особистості у розвиток своєї етнічної спільності й т. ін.); 3) вольову, що регулює та спрямовує вчинки людини, забезпечуючи самоконтроль у всіх сферах життя етнічної спільності [4]. Отже, у міркуваннях А.Х. Гаджієва ми помічаємо не лише компоненти етнічної самосвідомості, а й компоненти етнічної свідомості, що засвідчує дотримання вченим позиції про етнічну самосвідомість як частину етнічної свідомості.

Цікавою є думка Ю.В. Арутюняна про джерела етнічної самосвідомості: “родове”, “культурне”, “соціальне” та “психологічне”. “Родове” джерело пов’язане з усвідомленням людьми спільності походження і спільності історичної долі. “Культурне” джерело містить національні норми поведінки, соціально-моральнісні уявлення, культурні інтереси, мову, звичаї, традиції. “Соціальне” джерело – це соціальна позиція та соціальні інтереси етнічної спільності. “Психологічне” джерело складають духовні ідеали, накопичені етносом упродовж його розвитку [2].

У результаті вивчення психології міжетнічної напруженості, Г.У. Солдатова зробила важливий висновок про те, що когнітивно-мотиваційним ядром етнічної самосвідомості виступає етнічна ідентичність. Центральними компонентами етнічної ідентичності є образи власної та іншої етнічної груп. Зміст етнічного образу складають: етнічні утворення-диспозиції (стереотипи, упередження, забобони), цінності, ціннісні орієнтації, психологічні універсалиї. Психолог підкреслила, що механізмами формування етнічних образів є: а) ототожнення особистості з етнічною групою та її самовизначення через етнічну групу (самоідентифікація); б) диференціація власної та інших етнічних груп і усвідомлення міжетнічних відмінностей (етнічна ідентифікація та міжетнічна диференціація); в) усвідомлене ставлення до власної та інших етнічних груп [10].

Масштабне соціально-психологічне дослідження феномену етнічної самосвідомості було проведено В.Ю. Хотинець. Вчена підкреслила, що основна проблема у дослідженні цього феномену полягає у тому, що він, як і етнічна свідомість, з одного боку, є характеристикою етнічної спільності, а з іншого – особистості.

У зв'язку із зазначеним провідним методологічним принципом цього дослідження виступив принцип співвідношення соціально типового та індивідуально своєрідного з теорії інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна. Згідно з цим принципом вчена визначила етнічну самосвідомість як відносно стійку систему усвідомлених уявлень і оцінок реально існуючих етнодиференціюючих і етноінтегруючих компонентів життєдіяльності етносу. Формування такої системи призводить до усвідомлення людиною себе як представника етнічної спільності.

З огляду на зазначене, В.Ю. Хотинець вважає, що структуру етнічної самосвідомості розкривають такі компоненти: усвідомлення етнокультурної специфіки своєї спільності (історичного минулого етносу, його культури, духовних цінностей, мови і т. ін.); усвідомлення психологічних особливостей своєї етнічної спільності (статичних – національного характеру; національного темпераменту; моральних переконань, ціннісних орієнтацій, поглядів та ідеалів, притаманних етносу й т. ін.; динамічних – національних настроїв, почуттів, інтересів, атитюдів, міжетнічних диспозицій, автостереотипів, гетеростереотипів); усвідомлення тотожності зі своєю етнічною спільністю (етнічна самоідентифікація); усвідомлення власних етнопсихологічних особливостей (у процесах спілкування та діяльності людина спершу пізнає етнічний світ, а згодом – власне “Я”); усвідомлення себе як суб'єкта своєї етнічної спільності (етнічне самовизначення); соціально-моральнісна самооцінка етнічності (як рівень соціально-моральнісного ставлення людини до себе, до своєї та інших етнічних спільностей) [12]. Отже, за позицією В.Ю. Хотинець, до структури етнічної самосвідомості належать і компоненти етнічної свідомості.

На особливу увагу заслуговує висновок вченої про етнічну самоідентифікацію як провідний механізм розвитку етнічної самосвідомості. Вона експериментально довела, що прояви етнічної самосвідомості залежать від емоційно-оцінного забарвлення етнічної самоідентифікації – гіперпозитивного чи негативного. Значний інтерес становлять й висновки В.Ю. Хотинець про функції етнічної самосвідомості: інтеріндивідуальні (когнітивна: “пізнаю світ і себе”; адаптивна та корегуюча: “приспосовуючись, змінююсь”); екстраіндивідуальні (оцінна: “оцінюючи, осягаю смисл”; розвиваюча: “формую систему етнопсихологічних властивостей”; регулятивна: “регулюю розвитком”, “регулюю психічним”); метаіндивідуальні (дієва: “впливаю на інших”; перетворювальна: “вношу в інших”)[12].

З-поміж різноманіття сучасних філософських праць з національної проблематики значну увагу привертають результати дослідження різних аспектів проблеми національної самосвідомості

як характеристики спільності з позицій соціально-філософського підходу, що презентовані у дисертаціях сучасних російських (Д.Г. Абуладзе, О.В. Ладигіна) і вітчизняних (С.М. Бойко, А.П. Дербак, С.О. Мофа) науковців.

У працях російських філософів розкриті такі аспекти цієї проблеми: національна самосвідомість як елемент суспільної (національної) свідомості, її соціальна роль та суперечності (Д.Г. Абуладзе); соціально-філософська сутність національної самосвідомості та її роль у соціально-політичних процесах сучасної Росії (О.В. Ладигіна). Так, з точки зору Д.Г. Абуладзе, національна самосвідомість в єдності з національними почуттями і національним характером є складними підсистемами національної свідомості. Водночас національна самосвідомість містить рефлексивні та аксіологічні прояви буття нації, функціонування яких забезпечується спрямованістю свідомості. У структурі національної самосвідомості філософ виокремила теоретичний і емпіричний рівні й такі компоненти: національну самоідентифікацію (як її стрижень), національні знання та їх адекватну інтерпретацію (як її ядро), національні уявлення, стереотипи, автостереотипи, історичну пам'ять, систему національних цінностей (національні ідеали й норми, національні потреби та інтереси, національні традиції) [1]. О.В. Ладигіна довела, що зміни в усіх сферах суспільства є важливим чинником розвитку національної самосвідомості. Такі зміни зумовлюють переоцінку цінностей, появу нових поглядів і оцінок, що призводить до формування нової аксіологічної моделі у структурі національної самосвідомості. Відзначимо, що філософ так само, як і Д.Г. Абуладзе, до цієї структури, крім аксіологічного, віднесла когнітивно-раціональний, емоційний і регулятивний компоненти [7].

На думку С.О. Мофи, національна самосвідомість є процесом усвідомлення й ствердження представниками нації її унікальних об'єктивних і суб'єктивних особливостей життєдіяльності як аксіологічної засади національної єдності, реалізації спільних потреб та інтересів. Згідно з цією позицією філософ переконливо довів, що національна самосвідомість є провідним чинником державотворення [8].

Позиція С.М. Бойко щодо сутності та структури національної самосвідомості є співзвучною з розкритими вище позиціями Д.Г. Абуладзе та О.В. Ладигіної. У результаті проведеного теоретичного аналізу С.М. Бойко тлумачить національну самосвідомість українського народу як цілісну систему, що містить такі компоненти: 1) пізнавальний – пізнання своєї етнічності в суспільно-історичному плані; усвідомлення територіальної, духовної та політичної єдності нації, її культурної самотності й

неповторності, місця та ролі нації у світовій історії; 2) емоційно-оцінний – прояви оцінного ставлення до своєї національної спільності, національних почуттів; адекватне оцінювання реальних і потенційних можливостей власної нації; 3) регулятивний – реалізація нацією свого права на незалежне існування; здатність до свідомого управління настроями національної спільності, підпорядкування її активності інтересам нації; 4) ціннісний – множина базових і національних цінностей. Філософ переконливо довела, що провідна роль серед цих компонентів належить ціннісному, який водночас є її системоутворюючим чинником. Також підкреслюється, що перерахованими компонентами забезпечуються процеси самопізнання, самоосмислення, самоусвідомлення, самооцінки, саморегуляції, самодіяльності, самоопанування, самоорганізації, саморозвитку, самовизначення, самореалізації та самоутвердження української нації [3]. Отже, С.М. Бойко до структури національної самосвідомості українського народу відносить й компоненти суспільної свідомості, зокрема цінності та т. ін., не відокремлюючи ці феномени.

А.П. Дербак, розуміючи національну самосвідомість як цілісну саморефлексію нації, робить висновок про те, що духовними засадами становлення національної самосвідомості є: націознавчі наукові джерела, які зумовлюють самоідентифікацію народу; світоглядні життєсміслові орієнтири, моральні цінності й норми, якими керуються представники національної спільності. На її думку, провідною функцією національної самосвідомості виступає стимулювання націотворчої активності особистості згідно з певними національними ідеалами та ціннісними орієнтирами. Основну роль у формуванні національної самосвідомості особистості філософ відводить національній еліті, а вагомими чинниками цього процесу вважає: осмислення людиною власного досвіду у національному житті; цілеспрямоване вивчення історичного минулого та сьогодення свого народу; усвідомлення потреби в мобілізації суспільних зусиль для розв'язання нагальних національних проблем; просвітницько-виховну та пропагандистсько-агітаційну діяльність з боку суспільних інституцій; активну участь у націотворчих процесах [5].

Висновки. Репрезентована панорама наукових позицій вчених дозволила дійти таких висновків. Активний науковий інтерес безпосередньо до проблем національної чи етнічної самосвідомості було помічено лише у середині ХХ ст. Вчені спрямовували свої наукові пошуки на розкриття сутності, структури, умов або певних чинників становлення національної чи етнічної самосвідомості як однієї з характеристик спільності. Пильний погляд на результати

цих пошуків дозволив виявити: 1) зведення сутності, структури феноменів національної чи етнічної самосвідомості до усвідомлення представниками нації або етнічної спільності власної належності до цієї спільності та її однакових характеристик (єдності мови, законів, території, звичаїв й т. ін.); 2) змішування дефініцій понять “національна (чи етнічна) самосвідомість” і “національна (або етнічна) свідомість” рядом сучасних вчених (Д.Г. Абуладзе, С.М. Бойко, А.Х. Гаджієв, А.П. Дербак, О.В. Ладигіна, В.Ю. Хитинець та ін.).

Отже, за межами наукового інтересу вчених залишилося дослідження низки вельми значущих для вітчизняної психології питань: з'ясування сутності конструктів національної й етнічної самосвідомості як важливих характеристик особистості та їх співвідношення; чітке розмежування термінів “національна (чи етнічна) самосвідомість” і таких термінів, як: “національна (або етнічна) свідомість”, “національна (чи етнічна) самоідентифікація”. Заслуговуючи на особливу увагу, ці питання стануть предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Абуладзе Д.Г. Национальное самосознание: сущность, структура, противоречия: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филос. наук: 09.00.11 “Социальная философия” / Д.Г. Абуладзе. – М., 1998. – 20 с.
2. Арутюнян Ю.В. Социально-культурное развитие и национальное самосознание / Ю.В. Арутюнян // Социологические исследования. – 1990. – № 7. – С. 42-49.
3. Бойко С.М. Становлення і розвиток національної самосвідомості українського народу: ціннісний вимір: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.12 / С.М. Бойко. – К., 2005. – 200 с.
4. Гаджиев А.Х. Проблемы марксистской этнической психологии / А.Х. Гаджиев; Отв. ред. А.Г. Агаев. – Ростов на / Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1982. – 184 с.
5. Дербак А.П. Духовні засади становлення національної самосвідомості (соціально-філософський аналіз): дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / А.П. Дербак. – К., 2006. – 183 с.
6. Кон И.С. К проблеме национального характера / И.С. Кон // История и психология; Под ред. Б.Ф. Поршнева и Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1971. – С. 122-158.
7. Ладыгина О.В. Национальное самосознание в контексте современных социальных процессов: философский анализ: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филос. наук:

- 09.00.11 “Социальная философия” / О.В. Ладыгина. – Ставрополь, 2005. – 20 с.
8. Мофа С.О. Національна самосвідомість як чинник державотворення: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / С.О. Мофа. – Запоріжжя, 2004. – 185 с.
 9. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история / Б.Ф. Поршнев. – М.: Наука, 1966. – 211 с.
 10. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
 11. Старовойтова Г.В. Некоторые методологические вопросы определения предметной области этнопсихологии / Г.В. Старовойтова // Социальная психология и общественная практика. – М.: Наука, 1985. – С. 127-138.
 12. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.

In this article explores the peculiarities of scientific ideas about the phenomenon of national and ethnic self-consciousness in the second half of the XX – early XXI century. Particular highlights the views of scientists – members of the former Soviet and post-Soviet scientific area on the nature, structure and conditions of these phenomena. The result of the study of certain aspects of national and ethnic self-consciousness from the standpoint of social and philosophical approach presented in the dissertations of modern Russian and domestic researchers.

Key words: national self-consciousness, ethnic self-consciousness, national consciousness, ethnic consciousness, ethnic identity.

Отримано: 3.02.2012 р.

УДК 159.9.07:316.614

О.О.Ставицький

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ КОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ В ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена презентації психодіагностичної методики (авторського опитника) для визначення наявності в інвалідизованій особистості комплексу гандикапу.

Ключові слова: гандикап, інвалідність, діагностика, діагностичні шкали.

Стаття посвячена презентації психодіагностическої методики (авторський опросник) для определения наличия у інвалідизированной личности комплексу гандикапа.

Ключевые слова: гандикап, інвалідність, діагностика, діагностическіе шкали.

Постановка проблеми. Зміни особистості під впливом хвороби досліджувалися такими вченими, як А. Гольдшейдер, О.Р. Лурія, Л.І. Вассерман, Л.Л. Рохлін, В.М. Мясичев. Вони стверджували, що інвалідизуючий вплив можна вивчати шляхом дослідження внутрішньої картини хвороби, що відображує суб'єктивне значення наявної вади для особистості, її вплив на усвідомлення людиною свого благополуччя, місця в соціумі та значущості власного “Я”.

В сучасній науці зустрічаються різні трактування поняття гандикапу. Так, в спорті гандикап розглядається як спосіб відображення лідерства на попередніх етапах в більш ранньому випуску на старт; синонім слова “фора”, тобто початкова перевага, що спеціально надається одній із сторін у змаганні, щоб прирівняти шанси на перемогу при різних силах та можливостях людей, що змагаються [2]. Також гандикап розглядають як варіант ставок, що сприяє тому, щоб сили команд стали рівними [1].

Ізраїльським вченим Амоцієм Захаві описується принцип гандикапу в біології, згідно з яким інформацію про якість генома самця можуть нести лише шкідливі для виживання ознаки [1].

У контексті психологічної теорії гандикап розуміється як стан, при якому поєднання фізичних, психологічних чи соціальних якостей та процесів ускладнює пристосування людини, не дозволяє їй досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування.

Таким чином, поняття “*гандикап*”, з точки зору психології, – це психологічний комплекс, індивідуальне, внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ “Я” під впливом функціональних обмежень особистості [4, с. 33].

Саме таке трактування гандикапу використовується в контексті уявлень про неповносправних. Інвалідизованому приписується комплекс фізичних та психологічних ознак, що відрізняють його від здорових людей, не дозволяють йому проявляти достатню соціальну активність, жити повноцінним життям.

Термін “інвалід” має латинське коріння (valid – “діючий, повноцінний”) і в буквальному перекладі може означати “придатний”, “повноцінний”, а частина “ін” – заперечення, тобто “недіючий, неповноцінний”. Всесвітньою організацією охорони здоров'я прийняті як стандарти для світового співтовариства такі ознаки поняття “інвалідність”: будь-яка втрата або порушення

психологічної, фізіологічної чи анатомічної структури або функції; обмеженість або відсутність (через зазначені вище дефекти) здатності виконувати функції так, як вважається нормальним для середньої людини; труднощі, що випливають із зазначених вище недоліків, які повністю або частково заважають людині виконувати якусь роль (з огляду на вплив віку, статі й культурної приналежності) [3].

Разом з тим наявність комплексу гандикапу не можна приписувати всім особам з обмеженими можливостями, оскільки є багато людей-інвалідів, які не сприймають свою ваду як перешкоду до самореалізації. Вони живуть повним життям, яке практично не відрізняється від життя здорової людини, є соціально адаптованими та виявляють високу здатність до пристосування.

Про наявність гандикапу можна говорити лише тоді, коли інвалідизований сприймає себе як людину неповноцінну, нездатну адаптуватися до умов, викликаних інвалідизацією, має низьку самооцінку та схильний до самоізоляції.

Отже, комплекс гандикапу не є обов'язковою реакцією на інвалідизацію та відображає суб'єктивне сприйняття людиною з особливими потребами власної вади, що призводить до формування заниженої самооцінки, наявності депресійних станів, небажання перебувати в соціумі.

Психологічна наука сьогодення не має розроблених та адаптованих психодіагностичних методик визначення наявності/відсутності у неповносправних комплексу гандикапу.

Враховуючи це, **метою** статті є презентація психологічній громадськості практичного інструментарію діагностики комплексу гандикапу в осіб, що мають інвалідність.

Виклад основного матеріалу дослідження

Опис методики. Методика (текст опитника та його обґрунтування обговорено та затверджено на сумісному розширеному засіданні кафедри психології Рівненського інституту Університету "Україна" та кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету із запрошенням провідних науковців, докторів психологічних, філологічних, педагогічних наук) складається зі 100 тверджень, які поділено на 5 груп (шкали). Вона розрахована на роботу з інвалідизованими для виявлення наявності чи відсутності у них гандикапу як комплексу характеристик, що зумовлюють неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності через наявну ваду. Опитувальник може використовуватись для діагностики неповносправних різних вікових груп, починаючи зі старшого шкільного віку, та різної форми й природи інвалідності.

Обґрунтуємо вибір діагностичних показників. Шкала “Комунікабельність” обрана нами, оскільки ознаками, що свідчать про прояви гандикапу, є нездатність особистості до встановлення контактів, замкнутість, невміння знайти спільну мову з оточуючими, відсутність бажання контактувати з людьми.

Шкала “Рівень самооцінки” використана нами, оскільки неадекватно занижена самооцінка є одним з проявів комплексу гандикапу та включає в себе такі особливості, як нездатність побачити в собі позитивні риси, стійке акцентування уваги на власній ваді, очікування негативної оцінки оточуючих, неприйняття себе, негативне самоствавлення.

Шкала “Рівень самоконтролю” була обрана тому, що свідченням наявності комплексу гандикапу є недостатній самоконтроль, який виражається у невмінні особистості керувати своєю поведінкою, стримувати потяги, діяти раціонально.

Шкала “Емоційна нестійкість” застосовувалась, оскільки високі показники за цією шкалою також вказують на наявність гандикапу: швидка зміна емоційних станів, недостатня саморегуляція емоцій, нездатність стримувати емоції.

Шкала “Вразливість” дозволяє діагностувати рівень сензитивності особистості, її чутливості до зовнішніх і внутрішніх впливів, здатність протистояти впливу негативних чинників та стресових ситуацій.

Призначення. Методика призначена для діагностики ступеня прояву комплексу гандикапу в інвалідизованій особистості.

Обладнання, стимульний матеріал. Для проведення обстеження однієї людини необхідно мати бланк анкети та ключ для обрахунку результатів.

Інструкція. “Шановний добродію! Просимо Вас оцінити ступінь вашої згоди з поданими твердженнями, відповідаючи “Так”, “Ні” чи “Не можу визначитись”. Анкета анонімна, тому прізвище й адресу вказувати не потрібно. Результати дослідження будуть представлені в узагальненому вигляді. Наперед вдячні Вам за відверті відповіді”.

Процедура обстеження. Обстеження може проводитись в усній чи в письмовій формі, у залежності від нозології інвалідизованого. Воно може бути як індивідуальним, так і груповим. Обстеження не має обмежень в часі, але в основному розраховано на 20-30 хвилин.

Обробка результатів. За шкалою “Комунікабельність” кількість балів від 0 до 6 свідчить про низький рівень комунікабельності; від 7 до 13 – середній рівень; від 14 до 20 – високий рівень.

За шкалою “Рівень самооцінки” кількість балів від 0 до 6 вказує на низьку самооцінку; від 7 до 13 – середню; від 14 до 20 – високу.

За шкалою “Рівень самоконтролю” кількість балів від 0 до 6 говорить про низький рівень самоконтролю; від 7 до 13 – середній; від 14 до 20 – високий рівень.

За шкалою “Емоційна нестійкість” кількість балів від 0 до 6 свідчить про відсутність емоційної нестійкості; від 7 до 13 – незначні прояви емоційної нестійкості; від 14 до 20 – високий рівень емоційної нестійкості.

За шкалою “Вразливість” кількість балів від 0 до 6 вказують на низький рівень вразливості; від 7 до 13 – середній рівень; від 14 до 20 – високий рівень.

Показники, що реєструються. В результаті використання ключа дослідник розподіляє отримані результати за таким шкалами:

“Комунікбельність”. Високі показники за цією шкалою характеризують особистість як таку, що схильна встановлювати велику кількість контактів, комфортно почуває себе при спілкуванні з незнайомими людьми, здатна знаходити спільну мову з оточуючими, прагне до нових знайомств.

Середні показники вказують на достатню комунікбельність, такій особистості подобається процес спілкування, вона здатна на відвертість та щирість в процесі комунікації. Комфортніше почуває себе при взаємодії зі знайомими людьми.

Низькі показники за шкалою свідчать про недостатній рівень розвитку комунікативних здібностей, небажання встановлювати нові контакти. Така людина прагне бути на самоті, дискомфортно почуває себе в ситуаціях комунікації, схильна до самоізоляції, не здатна проявляти відкритість при спілкуванні, очікує негативних наслідків від взаємодії з оточуючими.

“Рівень самооцінки”. Висока самооцінка зумовлює такі характеристики особистості, як віра в себе, самоприйняття, позитивне самоставлення. Така людина виявляє до себе повагу, схильна позитивно оцінювати свої вчинки та дії, очікує позитивного ставлення від оточуючих, практично не виділяє в собі негативних рис.

Середній рівень самооцінки вказує на наявність у “Я-концепції” як позитивних, так і негативних характеристик, усвідомлення своїх недоліків. Така людина рідко страждає від комплексу неповноцінності, не акцентує увагу на власних вадах, рідко вагається в правильності та доцільності своїх дій.

Низька самооцінка свідчить про те, що людина бачить в собі більше недоліків, ніж позитивних рис, не здатна оцінити свої

переваги, виявляє самовідторгнення та негативне самоствавлення, часто відчуває свою неповноцінність у порівнянні з іншими.

“Рівень самоконтролю”. Високий самоконтроль вказує на здатність особистості контролювати свої потяги, дії та вчинки, наявність вольової регуляції поведінки, можливість керувати власним життям, тримати все під контролем.

Середній рівень самоконтролю дозволяє критично оцінювати свої досягнення та промахи, правильно організувати власну діяльність, виявляти відповідальність та дисциплінованість.

Низький самоконтроль проявляється в недисциплінованості, безвідповідальності, нездатності до самоорганізації та самостійності. Така людина не хоче брати відповідальність за своє життя на себе, прагне перекласти її на інших, не здатна свідомо регулювати власні стани.

“Емоційна нестійкість”. Високий рівень емоційної нестійкості характеризує особистість як чутливу до емоціогенних ситуацій. Їй притаманна лабільність емоційного фону, що значною мірою залежить від зовнішніх обставин, при цьому навіть незначний подразник здатен викликати бурхливу емоційну реакцію. Такій особистості притаманна підвищена образливість, замкненість, негативізм.

Середні показники вказують на легку збудливість, стурбованість, коливання настроїв, зміну інтенсивності емоцій. Такій особистості важко стримувати власні емоції, контролювати прояви психічних станів, підтримувати емоційну рівновагу.

Низькі показники свідчать про емоційну стабільність, здатність регулювати емоційні стани, стримувати власні емоції, адекватно реагувати на ситуацію. Така особистість характеризується стресостійкістю, здатністю емоційно відгороджуватись від негативних впливів.

“Вразливість”. Високі показники характеризують особистість як чутливу, сензитивну. Велике значення надається оцінкам оточуючих, зовнішні та внутрішні впливи сприймаються як значущі. Така особистість є нестійкою до стресорів, негативних впливів, проявляє низькі адаптивні здібності.

Середній рівень вразливості свідчить про незначну чутливість до зовнішніх впливів, здатність адекватно реагувати на зовнішні чинники, контролювати власні емоції.

Низький рівень вразливості вказує на емоційну стійкість особистості до негативних оцінювань чи критики оточуючих, здатність зберігати цілісний і несуперечливий образ “Я” при впливі на самооцінку негативних факторів.

Інтерпретація. Інтерпретація здійснюється на основі отриманих кількісних даних та якісного аналізу матеріалу.

Опитувальник

1. У мене багато друзів.
2. Мені легко знаходити спільну мову з оточуючими.
3. На самоті я почуваюсь дискомфортно.
4. Я постійно знайомлюсь з новими людьми.
5. Мені приємніше спілкуватися з іншими людьми, ніж читати книги чи займатись іншими справами.
6. Я легко вступаю в контакт зі здоровими людьми.
7. Я однаково комфортно відчуваю себе при взаємодії як зі здоровими людьми, так і з іншими інвалідизованими.
8. Мені легко перебувати у новій компанії.
9. Я часто відчуваю потребу з кимось поспілкуватись.
10. Я схильний проявляти ініціативу при спілкуванні.
11. Мені подобається постійно знаходитись серед людей.
12. У мене рідко виникає бажання побути наодинці.
13. Я не почуваю себе незручно, коли знайомлюсь з кимось.
14. Я впевнено почуваю себе серед незнайомих людей.
15. Я люблю брати участь у колективній діяльності.
16. Я не прагну обмежувати коло своїх знайомих.
17. Я почуваю себе впевнено, коли виступаю перед великою групою людей.
18. Я люблю знаходитись в центрі уваги.
19. В стосунках я переважно проявляю відкритість.
20. Я вважаю себе комунікабельною людиною.
21. Я впевнений у собі.
22. Я вважаю себе приємною людиною.
23. Коли я аналізую свої особистісні якості, то залишаюсь задоволеним.
24. Оточуючі ставляться до мене з симпатією.
25. Я вважаю себе цікавою людиною.
26. Думаю, що більшість людей добре до мене ставляться.
27. Більшість моїх вчинків можна оцінити позитивно.
28. Я ніколи не відчуваю ненависті до себе.
29. Більшість моїх знайомих хотіли б зі мною товаришувати.
30. У мене немає характерологічних рис, які мені неприємні.
31. Думаю, що я заслуговую на повагу.
32. Мені вдається залишатись цікавим для близьких людей.
33. Мені важко знайти в собі риси, за які мене можна було б не любити.
34. Впевненість – основна моя риса.

35. Я ніколи не злюсь на себе, аналізуючи свої вчинки.
36. У мене не виникає потреби щось в собі змінити.
37. Думаю, що мало хто погано про мене думає.
38. Мені здається, що я багато в чому кращий за інших.
39. Я подобаюсь собі таким, який я є.
40. Я не хотів би змінюватись.
41. Думаю, що в цілому я контролюю своє життя.
42. Найчастіше я беру відповідальність за події, які трапляються в моєму житті, на себе.
43. Я відчуваю, що здатен приймати правильні рішення.
44. Коли я хочу чогось досягнути, то не сподіваюсь на подарунки долі, а беру справу в свої руки.
45. Я вважаю, що не слід хвилюватися через дрібниці.
46. Аналіз моїх вчинків дозволив мені краще себе розуміти.
47. Я знаю, що чекає мене попереду.
48. Я здатен побудувати своє життя таким, яким хочу.
49. Оточуючі адекватно мене оцінюють.
50. Я задоволений тим, яким стало моє життя завдяки зусиллям, яких я доклав.
51. Мені легко позбавитись від негативних звичок.
52. Людина може бути щасливою тільки тоді, коли вона сама контролює своє життя.
53. Я людина, яка здатна себе контролювати.
54. Я нікому не дозволяю приймати за мене важливі рішення.
55. Я здатен тримати свої емоції при собі.
56. При прийнятті рішень я керуюсь не емоціями, а інтелектом.
57. Я володію більшою здатністю до самоконтролю, ніж інші.
58. Я пишаюсь тим, що можу цілком контролювати своє життя.
59. Зазвичай я можу легко оволодіти собою в стресових ситуаціях.
60. Я добре контролюю свої емоції та переживання.
61. Я рідко буваю знервованим.
62. Думки про майбутнє не лякають мене.
63. Я рідко відчуваю внутрішню напругу.
64. Я не відчуваю себе винним в чомусь.
65. Мені не важко контролювати свої емоції.
66. Будь-яка дрібниця не може вивести мене з себе.
67. Я не відчуваю власної неповноцінності.
68. Я не довго обмірковую неприємні для мене ситуації.
69. Я легко переживаю критику на власну адресу.
70. У мене не змінюється настроїв без особливих причин.
71. Я відчуваю що здатен долати труднощі, які виникають в моєму житті.

72. Я відчуваю спокій навіть тоді, коли є причини для хвилювання.
73. Думаю, що зможу досягнути поставлених цілей.
74. Я спокійний, коли думаю про те, як до мене ставляться оточуючі.
75. Я відчуваю, що можу зробити те, що потрібно.
76. Мій настрій не впливає на працездатність.
77. Мій настрій змінюється, як і у більшості людей.
78. Я не часто відчуваю неспокій.
79. Зі мною не може щось погане трапитись.
80. Мої нерви не розхитані.
81. Негативне ставлення оточуючих мене не сильно хвилює.
82. Я почуваю себе незручно, коли мені говорять щось приємне.
83. Я прагну не показувати своїх почуттів.
84. Я не боюсь відкриватись перед іншими.
85. Я розумію свої почуття.
86. Я докладаю багато зусиль, щоб відповідати очікуванням оточуючих.
87. Я вважаю, що дуже важливо вміти показати свої почуття.
88. Мені добре відомо, які відчуття викличе в мене та чи інша ситуація.
89. Іноді я боюсь показати свою вразливість.
90. У порівнянні з іншими я занадто чутливий.
91. Необережне висловлювання оточуючих не може викликати в мені глибоку образу.
92. Буває, що я соромлюсь своїх почуттів.
93. Мої почуття легко ранили.
94. Я хотів би бути не таким вразливим.
95. Я легко ніяковію.
96. Мені властива сором'язливість.
97. Я співчутлива людина.
98. Мене не можна назвати нечутливою та байдужою людиною.
99. Усвідомлення власної недосконалості не заважає мені бути собою.
100. Надмірна вразливість не заважає мені в житті.

Ключ

Нараховується по 1 балу за відповідь “Так”, та виводиться сума балів для кожної зі шкал.

1. Комунікабельність (1 – 20).
2. Рівень самооцінки (21 – 40).
3. Рівень самоконтролю (41 – 60).
4. Емоційна нестійкість (61 – 80).
5. Вразливість (81 – 100).

Висновок. Теоретичний аналіз комплексу гандикапу дозволив виділити основні його складові, на підставі чого з'явилась можливість створити психодіагностичний інструментарій дослідження цього феномену.

Перспективним напрямком дослідження є подальший пошук методів діагностики комплексу гандикапу, їх апробація та використання у практичній роботі психолога, соціального працівника, педагога тощо.

Список використаних джерел

1. Википедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Гандикап_\(медицина\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Гандикап_(медицина))
2. Википедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dic.academic.ru
3. Основы социальной реабилитации инвалидов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://soc-work.ru/article/426>
4. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму: Монографія / О. О. Ставицький. – Рівне: Принт Хаус, 2011. – 376 с.

The article is devoted to the presentation of psychodiagnostic methods (author's interrogator) to determine the presence a complex of handicap in people with disabilities.

Key words: handicap, disability, diagnosis, diagnostic scales.

Отримано: 5.02.2012 р.

УДК 159.922.76-056.49

О.М.Чайковська

Психологічні особливості агресивності підлітків залежно від ступеня їх ДЕВІАНТНОСТІ

У статті розглянуто психологічні механізми та детермінанти агресивної поведінки підлітків з девіантною поведінкою, адже науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед неповнолітніх та їх профілактики дедалі більше зростає. Девіантна поведінка підлітків у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

Проаналізовано психологічні особливості агресивності у підлітків з різним ступенем девіантності.

Ключові слова: девіантність, особистість, форма агресивності, агресивність.

В статье рассмотрены психологические механизмы и детерминанты агрессивного поведения подростков с девиантным поведением, поскольку научный интерес к проблеме девиантных проявлений среди несовершеннолетних и их профилактики все более возрастает. Девиантное поведение подростков во многих случаях трансформируется в криминальные формы поведения и несет существенную опасность как для самой личности несовершеннолетнего, его дальнейшего развития, так и для всего общества.

Проанализированы психологические особенности агрессивности у подростков с различной степенью девиантности.

Ключевые слова: девиантность, личность, форма агрессивности, агрессивность.

Кризові процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, негативно впливають на психологію людей, породжують тривожність і напруженість, озлобеність, жорстокість і насильство. Важкий економічний стан країни привів наше суспільство до серйозних труднощів і внутрішніх конфліктів, значного поширення і збільшення різноманіття форм аморальних вчинків, злочинності та інших видів поведінки, що відхиляється від норм суспільного життя.

Відтак, дедалі більше зростає науковий інтерес до проблеми девіантних проявів серед неповнолітніх та їх профілактики. Крім того, з'ясовано, що девіантна поведінка підлітків у багатьох випадках згодом переходить у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку, як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства.

У зв'язку з цим на сучасному етапі розвитку українського суспільства пріоритетним є курс на формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатного до особистісного самоствердження у соціально прийнятний, толерантний спосіб. Саме тому у психолого-педагогічній науці особливої актуальності набули експериментальні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів агресії у школярів підліткового віку.

Прояв агресії у дитячих і навчальних закладах є проблемою, яка все більше хвилює вчителів і батьків. Окремі прояви ранньої агресивності мають серйозні шанси перетворитися на небажану властивість особистості молодій людини. Така агресивність часто

призводить до кримінальної поведінки, фізичної агресії, жорстокого ставлення до оточуючих.

За останні півстоліття в психології накопичено значний досвід у вивченні агресивної поведінки людини.

Проблема агресивної поведінки підлітків знайшла своє відображення в працях вітчизняних (В.А. Аверін, Н.В. Алікіна, Б.Н. Алмазов, С.Я. Беличева, П.Г. Бельський, І.А. Горькова, З.Н. Григорова, С.Н. Єнікопов, Н.Ю. Максимова, І.А. Невський, Е.В. Ольшанська, А.А. Реан, Л.М. Семенюк, Д.І. Фельдштейн, І.А. Фурманов та ін.) та зарубіжних психологів (А. Бандура, Й. Берг, Р. Уолтерс, А. Фрейд, Е.Еріксон та ін.).

Водночас проблема психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків залежно від ступеня їх девіантності залишається поза увагою дослідників. Отже, постає питання про те, як форми агресивності впливають на девіантну поведінку підлітків.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження психологічних особливостей агресивності у підлітків з різним ступенем девіантності.

Дослідження проводилось на базі позашкільного закладу смт. Чемерівці. В експерименті брали участь 30 підлітків з девіантною поведінкою.

Діагностика особистісних характеристик учасників експерименту та визначення схильності до агресивної поведінки підлітків з девіантною поведінкою проводились за допомогою системи таких методів: спостереження, бесід з учнями, аналізу продуктів діяльності, методики *“Будинок, дерево, людина”*, опитувальника для виявлення рис девіантної поведінки, тесту А.Асінгера *“Оцінка агресивності у взаєминах”*, методики Басса-Даркі *“Діагностика стану агресивності”*.

Проведена нами діагностика девіантної поведінки учнів підліткового віку допомогла визначити рівні девіантності підлітків. Для забезпечення валідності результатів ми застосовували методики *“Незакінчені речення”* та *“Дім, дерево, людина”*.

За допомогою методики *“Незакінчені речення”* було отримано та перевірено інформацію про ставлення підлітків до батьків, взаємини у родині; ставлення до однолітків; прагнення, інтереси та нереалізовані можливості дітей; ставлення до навчальної діяльності; ставлення до моральних норм.

За результатами дослідження у позашкільному закладі виявлено 30 учнів, яких ми умовно розділили на три групи з різними рівнями девіантності. До першої групи з високим рівнем девіантності (46,7%) належать діти переважно з неблагополучних сімей: батьки

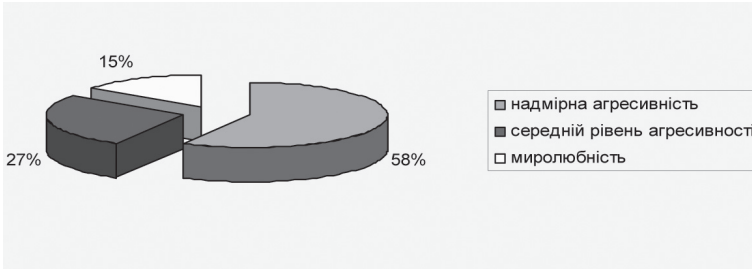
цих дітей ведуть аморальний спосіб життя, зловживають алкоголем. Ці підлітки характеризуються підвищеною вербальною і руховою активністю. Вони непосидючі, недисципліновані, схильні до ризикованих дій, конфліктності. У спілкуванні з дорослими такі учні виявляють грубість, роблять усе наперекір вимогам педагога. Недостатній розвиток інтелектуальних інтересів у цих учнів ще більше посилює негативне ставлення до школи. Під час спілкування школярі досить часто вживають брутальні слова, можуть малювати непристойні малюнки, що спричинює у них веселий настрій.

Другу групу із середнім рівнем вияву девіантної поведінки (40,0%) формують школярі також з малозабезпечених, неповних сімей з низьким культурно-освітнім рівнем, де процес виховання дітей зводиться лише до того, щоб одягнути та нагодувати їх. Їм притаманні афектні спалахи через різноманітні, часто дрібні приводи, незібраність, непосидючість. Внаслідок переживань такі діти можуть часто перебувати в пригніченому стані, мають високий рівень тривожності та занижену самооцінку.

Представники третьої групи з низьким рівнем девіантності (13,3%) проживають в сім'ях із негативним психологічним кліматом, відчувають постійні труднощі під час емоційних контактів із батьками, вважають себе покинутими. Серед моральних цінностей переважає авторитет серед однолітків, споживацькі настрої (бажання мати достатню кількість кишенькових грошей, можливість придбати дорогі речі), вірні друзі. Для таких учнів характерна підвищена тривожність, вразливість, схильність до депресивних станів в результаті завищених вимог до себе. "Слабке місце" цього характеру – нездатність переносити глузування, приниження, підозру в здійсненні вчинків. В таких випадках можлива неадекватна поведінка. Спілкування з ровесниками не є самостійною потребою, а засобом самоствердження, компенсації незадоволення своїм становищем.

Відповідаючи на запитання тесту А.Асінгера "Оцінка агресивності у відносинах", підлітки оцінювали свій рівень агресивності. Аналіз їх відповідей виявив таку картину: 58% респондентів виявились агресивними, вони часто бувають невірноваженими і жорстокими щодо інших (див. діаграму 1.1.); 27% виявили середній рівень агресивності і підлітки, які занадто миролюбні – 15%, є недостатньо впевненими у своїх силах і можливостях.

Детальний аналіз експериментального матеріалу за методикою Басса-Даркі "Діагностика стану агресивності" дозволив нам виокремити та охарактеризувати форми агресивних реакцій у підлітків залежно від ступеня їх девіантності (див. таблицю 1.1.).



Діаграма 1.1. Розподіл підлітків за рівнями агресивності у відносинах

Так, у нашому дослідженні з 30 підлітків, що брали участь у тестуванні, залежно від рівня їх девіантності – у 33,3% переважає фізична форма агресивності. Для них характерна бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, духовних запитів, нестійкість інтересів, у тому числі і пізнавальних, низький рівень інтелектуального розвитку. Їм присутня емоційна грубість, озлобленість як проти ровесників, так і проти оточуючих людей. Вони егоцентричні, озлоблені, запальні. Егоїзм, байдужість, відсутність авторитетів є типовими особливостями цих дітей.

У 23,3% респондентів виявлено вербальну форму агресивності. Володіючи більш широким колом інтересів, вони відрізняються загостреним індивідуалізмом, бажанням зайняти центральне місце за рахунок пригнічення слабких і молодших. Їх характеризує імпульсивність, швидка зміна настрою, брехня, дратівливість. У цих дітей перевернуті уявлення про мужність, товарицькість. Вони отримують задоволення від чужого болю.

Третю групу досліджуваних (10,0%) характеризує конфлікт між деформованими і позитивними потребами, цінностями, відносинами, поглядами. Вони відрізняються односторонністю інтересів. Ці діти не прагнуть до досягнень, успіхів, апатичні. В їх поведінці переважає непряма форма агресії.

У четверту групу входять підлітки (10,0%), які відрізняються слабо деформованими потребами, але в той же час відсутністю певних інтересів і обмеженим колом спілкування. Для цих дітей характерна опозиційна форма поведінки, яка варіює від пасивної протидії до активних дій у супереч вимогам, правилам, законам. В їхній поведінці переважає негативізм. Також 10,0% підліткам з девіантною поведінкою притаманна схильність до роздратування, готовність за найменшого збудження стати запальним, різким, грубим. У 6,6% респондентів домінує почуття образи, прояви заздрості й ненависті до оточуючих, обумовлені почуттям гніву.

Найменше виражені у підлітків з девіантною поведінкою підозрілість та почуття провини (3,4%).

Таблиця 1.1.

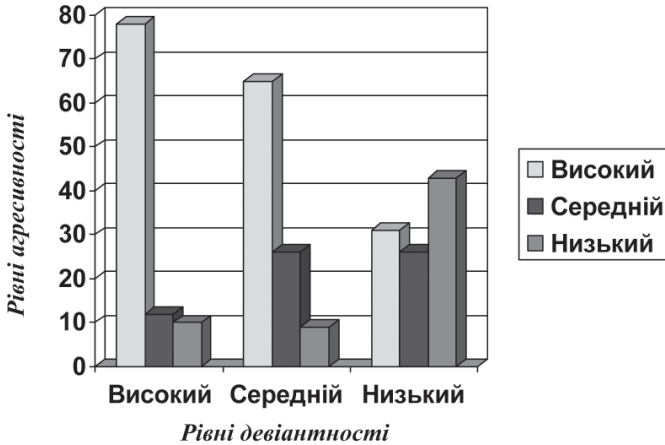
Прояви різних форм агресивності у підлітків залежно від рівня їх девіантності

Форми агресивності	Кількість підлітків з відповідними формами	Дані у %
Фізична	10	33,3%
Вербальна	7	23,3%
Непряма	3	10,0%
Негативізм	3	10,0%
Роздратування	3	10,0%
Образа	2	6,6%
Підозрілість	1	3,4%
Почуття провини	1	3,4%

Було виділено особливості прояву агресії у підлітків з високим, середнім та низьким рівнем девіантності (*див. діаграму 1.2.*), критеріями визначення яких стали показники шкал опитувальника Басса-Даркі, що являють собою форми прояву агресії. Так, до групи з високим рівнем девіантності увійшли 78,0% підлітків з високим рівнем агресії, 12,0% підлітків – з середнім рівнем, 10,0% – з низьким рівнем агресії. Серед підлітків з середнім рівнем девіантності виявлено, що 65% мають високий рівень агресивності, 26% – середній рівень та 9% – низький рівень агресивності. А у підлітків з низьким рівнем девіантності переважає низький рівень агресивності – 43%, у 26% – середній рівень, у 31% – високий рівень агресивності. З цього ми робимо висновок, що рівень агресивності у підлітків з високим рівнем девіантності неадекватно високий, а серед підлітків з низьким рівнем девіантності відповідає реальним умовам.

На цьому етапі емпіричного дослідження здійснювалось вивчення комплексу соціальних та індивідуально-психологічних властивостей підлітків у їх взаємозв'язку з різними рівнями прояву агресії.

Так, нами було з'ясовано, що високий рівень прояву агресії характерний для підлітків з високим рівнем девіантності і корелює з такими індивідуально-психологічними особливостями, як неадекватність самооцінки; емоційна невірноваженість; перевага агресивно-прямолинійного, недовірливого типів міжособистісної взаємодії.



Діаграма 1.2. Показники рівня агресивності підлітків

Високий рівень прояву агресії пов'язаний із негативними установками у взаємодії з близькими оточуючими – батьками, вчителями, однолітками.

Встановлено, що рівні прояву агресії взаємопов'язані з характером шкільних взаємин. Зокрема, високий рівень прояву агресії підлітками обумовлений: відсутністю взаєморозуміння між учнем та вчителем; негативним ставленням вчителя до учнів; відсутністю з боку вчителя такту, доброзичливості, почуття гумору, а натомість, демонстрація сарказму, глузування над невдачами, приниження почуття гідності школярів; авторитарність у вихованні.

За результатами дослідження 30 учнів, залежно від рівня їх девіантності, ми умовно розділили на три типологічні групи з різними рівнями її вияву.

Узагальнення та ретельний аналіз емпіричних даних дозволив встановити і описати типологію девіантних підлітків з рівнем прояву агресії, яка включає три групи учнів.

Перший тип (40,3%) – це підлітки з високим рівнем агресивності, поведінка яких межує з делінквентною, але не переходить у розряд протиправних дій. Для них характерні відкриті фізичні та вербальні агресивні дії, прояви зухвалості, негативізму, грубощів, низьке почуття провини. Здебільшого ці учні погано вчаться, підозрілі. Їх відрізняє демонстративність, однією з проявів якої є й агресія. Найчастіше вони є збудливими та демонстративними. Схильні до афективних, бурхливих проявів у ситуаціях фрустрації.

Для них характерний егоцентризм, відсутність стійких інтересів (за винятком у деякого захопленості комп'ютерними іграми). Типовою ознакою цієї групи є неврівноваженість, імпульсивність, слабка контрольованість власної поведінки. Їм властиве песимістичне ставлення до майбутнього, негативні установки по відношенню до батьків, однокласників, вчителів. У взаєминах з оточуючими демонструють перевагу агресивного, авторитарного стилю. Самооцінка цих підлітків коливається від завищеної до заниженої, хоча більшість з них все ж таки схильні оцінювати себе позитивно. Стосунки в сім'ях відрізняються авторитарністю або байдужістю з боку батьків. У деяких випадках спостерігається використання фізичної сили при вихованні дисципліни. Умови жорсткої дисципліни, в свою чергу, викликають негативізм, бажання уникнути повчального тону. Впертість, примхливість, прагнення будь-якою ціною досягти свого створює у сім'ях конфлікт, який часто вирішується агресивними способами.

Другий тип (32,8%) – з середнім рівнем агресивності. У цих підлітків агресивний стиль стосунків не є помітно демонстративним. Їм властиві лише деякі агресивні прояви або їх помірне вираження. Ці підлітки не виступають ініціаторами бійок чи відкритих протестів, проте для їх поведінки також характерні стійкі агресивні прояви. Прагнучи відповідати соціально прийнятним нормам, вони використовують переважно побічну агресію або проявляють її у вигляді прихованих образ, помсти. Вербальні або фізичні дії мають місце лише в ситуаціях, коли вони впевнені у безкарності, і в основному по відношенню до більш слабких чи молодших. Ці підлітки, у більшості випадків, непогано навчаються. Залежність від думки оточуючих, спрямованість на позитивну оцінку веде до відчуття страху перед вчителями. У взаємодії з дорослими прагнуть приховати свої наміри, тому не завжди характеризуються педагогами як агресивні. Яскраво вираженою є амбітність, егоцентризм, зверхність, тому вони хворобливо реагують на зауваження, притискання їх свободи. В окремих випадках можуть і нагрубити або продемонструвати відкрити непокору, після чого у них виникає почуття провини. Деякі з них стримані у контактах з оточуючими, навіть замкнені. У стані підйому покращується настрій, активізується спілкування з оточуючими. При зміні настрою посилюється боязкість, невпевненість у собі, що стимулює роздратованість, образливість, побічну агресію (грюкання дверима, кидання речами). Самооцінка у більшості адекватна або завищена. Ціннісні орієнтири знаходяться у площині егоцентричної спрямованості: здоров'я, суспільне

визнання, матеріально забезпечене життя, впевненість у собі – для досягнення яких обираються високі запити, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, незалежність, раціоналізм, яких їм об'єктивно не вистачає. Система ставлень цієї групи підлітків до оточення та свого майбутнього має переважно нейтральний характер, що пов'язано з невизначеністю у багатьох сферах особистого життя. Слабка сила волі, безвідповідальність, нерішучість породжують конфлікт між позитивними потребами (у визнанні, у досягненнях) і неспроможністю вирішувати власні проблеми, що стає головною причиною їх агресії.

Третій тип (26,9%) – досліджувані з низьким рівнем агресивності. Це ті, хто проявляє інтровертовано спрямовану агресію. Їх характеризує невпевненість, боязкість. Ставлення до оточуючих насторожене, підозріле, самооцінка занижена. Самокритичність таких підлітків може переростати у самоприниження, знецінення своїх можливостей. Невіра у свої сили погіршує психічний стан: стають роздратованими, неуважними. Безініціативність, інфантильність знижує соціальні контакти з оточенням. Залежні від думки оточуючих, але не знайшовши підтримки, ображаються, замикаються, проте зовнішньої агресії не виявляють. Почуття дорослості недостатньо виражене. Охоче приймають піклування з боку дорослих, пасивні, апатичні. У них легко виникає почуття провини, сором, відчай. Серед цих підлітків чимало тих, хто добре навчається і не виявляє відкритої агресії у поведінці. Тому їх проблеми часто залишаються непомітними для педагогів, співчуття яких та уваги вони нерідко потребують, а їх відсутність сприймають як результат своєї неповноцінності. Песимістичні щодо майбутнього, але до сім'ї, друзів ставляться позитивно, знаходячи в них єдину підтримку та спокій. Надмірна вимогливість, жорсткий контроль, неврахування можливостей дітей у вимогах до них тримає їх у напрузі, продукує тривожність, невпевненість.

Отож, агресивність наростає із посиленням девіантності. Домінування у підлітків з девіантною поведінкою високого рівня прояву агресії засвідчує необхідність пошуку засобів зниження рівня прояву агресії шляхом комплексного цільового впливу на виявлені психологічні характеристики.

Отримані результати стосовно індивідуально-типологічних особливостей агресивності підлітків, схильних до девіантної поведінки, допоможуть розробити заходи, спрямовані на зниження загального рівня агресивності досліджуваних.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999.
2. Берон Р. Агрессия / Р. Берон, Д. Ричардсон. – СПб: Питер, 2000.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 288 с.
5. Можинский Ю.Б. Агрессия у подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю.Б. Можинский. – СПб., 1999.
6. Семенюк Л.Н. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Л.Н. Семенюк. – М.: Флинта, 2003. – 96 с.

In the article psychological mechanisms and determinants of aggressive conduct of teenagers are considered with a deviant behavior in fact scientific interest to the problem of deviant displays among minor and their prophylaxis grows all anymore. The deviant conduct of teenagers in is many cases transformed in the criminal forms of conduct and makes a substantial danger, both for personality minor, him subsequent development and for all of society.

The psychological features of aggression are analysed for teenagers with the different degree of deviant.

Keywords: deviation, personality, a form of aggression, aggression.

Отримано: 5.02.2012 р.

УДК 615.851

Л.Ф.Щербина

Епістемологічний профіль психотерапевта

Епістемологічний стиль та картина світу психотерапевта розглянуто у діалектичних відношеннях. Наведено результати порівняння епістемологічних профілів психотерапевтів різної теоретичної орієнтації. Обговорюються результати емпіричного дослідження епістемологічного стилю та картини світу психотерапевта. Зроблено висновок про зв'язок

цілей та змісту фахової діяльності із характером епістемологічного профілю психотерапевта.

Ключові слова: епістемологічний стиль, картина світу, епістемологічний профіль, психотерапія.

Эпистемологический стиль и картина мира психотерапевта рассмотрены в диалектических отношениях. Приведены результаты сравнения эпистемологических профилей психотерапевтов разной теоретической ориентации. Обсуждаются результаты эмпирического исследования эпистемологического стиля и картины мира психотерапевта. Сделан вывод о связи целей и содержания профессиональной деятельности с характером эпистемологического профиля психотерапевта.

Ключевые слова: эпистемологический стиль, картина мира, эпистемологический профиль, психотерапия.

Метатеоретичні утворення, представлені у мисленні психотерапевта, значною мірою обумовлюють характер взаємодії із клієнтом, специфіку процесу та результатів психотерапії. До таких утворень, насамперед, належать епістемологічний стиль та картина світу. Донині у літературі не представлено результатів емпіричних досліджень цих складових метатеоретичного рівня знань психотерапевта.

Серед досліджень метатеоретичних утворень слід згадати праці Дж. Росса, Дж. Ройса, Ч. Носала, М.О. Холодної [4;6-8], в яких розкриваються сутність та специфічність різних епістемологічних стилів. Вплив картини світу психотерапевта на його професійну діяльність розглядається у роботах В.Ю. Меновщикова [1, с. 32-38], М.М.Огінської, М.В.Разіна [3] та ін.

Метою даної статті є представлення та обговорення результатів емпіричного дослідження епістемологічного стилю та картини світу психотерапевтів різної теоретичної орієнтації.

У дослідженні взяли участь 130 представників різних психотерапевтичних шкіл. Серед них – 19,2% прибічників медичної моделі; 21,6% – екзистенційного напрямку; 20,8% – когнітивно-біхевіорального; 19,2% – гуманістичного та 19,2% – психоаналітичного напрямку. З метою формування репрезентативної вибірки до неї увійшла приблизно однакова кількість прибічників різних теоретичних орієнтацій.

Усі психотерапевти на момент дослідження працювали за фахом, мали досвід роботи – від 3 до 27 років. На момент обстеження досліджувані проживали і працювали у різних містах України: у Києві – 55,1%, у Львові – 14,7%, у Донецьку – 26,3%, в Одесі – 2,4%, у Сімферополі – 1,5%. Серед психотерапевтів чоловіків було 52,3%, жінок – 47,7%. Вік досліджуваних – від 27 до 63 років.

У попередніх публікаціях йшлося про те, що епістемологічний стиль та картина світу перебувають у діалектичному взаємозв'язку: епістемологічний стиль обумовлює формування картини світу, існуюча картина світу потребує “інструмента” свого формування та підтримування – відповідного епістемологічного стилю.

Візьмемо за опорне визначення епістемологічного стилю, дане М.О. Холодною [4, с. 241]: *епістемологічний стиль* – це індивідуально-своєрідна форма пізнавального ставлення до оточуючого світу та до самого себе як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Картина світу, як її розуміють у психології [1], – це інтегральний ідеальний продукт процесу усвідомлення, який отримується шляхом постійної трансформації чуттєвих образів свідомості у значення та смисли.

Дж. Ройс [8] припустив, що існує певний “психоепістемологічний профіль” особистості, тобто індивідуально-своєрідне співвідношення епістемологічних стилів особистості. Очевидно, що при адекватному виборі психодіагностичних інструментів ми маємо виявити епістемологічний профіль, який у цілому повинен мати форму, аналогічну співвідношенню елементів різних картин світу.

Тому почнемо із дослідження зв'язку між епістемологічним стилем та картиною світу, виявленими за допомогою тестів “Епістемологічні стилі” та “Картина світу”. Ці тести детально описано у попередніх публікаціях автора. Для розрахунку міри зв'язку використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона.

Таблиця 1

Кореляційна матриця показників епістемологічних стилів та картин світу психотерапевтів

Картини світу	Епістемологічні стилі				
	Здоровий глузд	Феноменологічний	Континуальний	Прагматичний	Аритмолігічний
Наївно-реалістична	0,591**	- 0,387 **	- 0,043	0,001	- 0,058
Причинно-наслідкова	- 0,465 **	0,770 **	- 0,019	0,058	- 0,503 **
Містична	- 0,013	- 0,129	0,531 **	- 0,193 *	- 0,089
Діалектична	0,033	0,110	- 0,292 **	0,677 **	- 0,438 **
Міфологічна	- 0,014	- 0,466 **	- 0,133	- 0,596 **	0,819 **

Примітка 1: ** – кореляція є значущою на рівні 0,01; * – кореляція є значущою на рівні 0,05.

Примітка 2: Жирним шрифтом виокремлено ті кореляції, які мають найбільше позитивне значення.

Як бачимо із табл. 1, існує виражений позитивний зв'язок між епістемологічними стилями та відповідними їм картинами світу. Епістемологічному здоровому глузду відповідає наївно-реалістична картина світу; феноменологічному стилю – причинно-наслідкова картина світу; континуальному стилю – містична картина світу; прагматичному стилю – діалектична картина світу і аритмологічному стилю – міфологічна картина світу. Отже, надалі під терміном “епістемологічний профіль” розумітимемо співвідношення не лише епістемологічних стилів, але й відповідних цим стилям елементів картин світу.

На рис. 1 подано співвідношення епістемологічних стилів загалом за вибіркою.

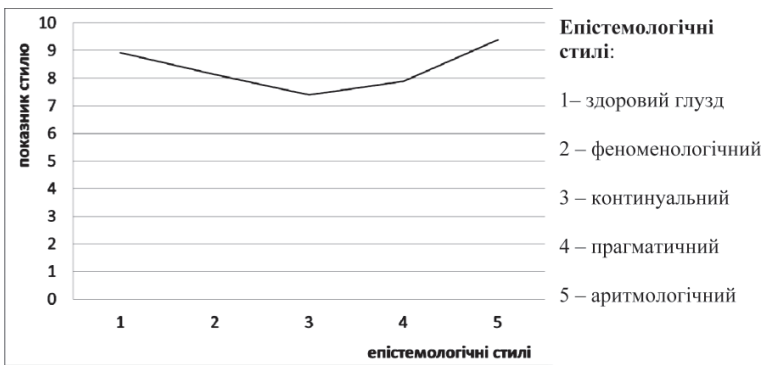


Рис. 1. Усереднений епістемологічний профіль психотерапевта

Отже, усереднений епістемологічний профіль психотерапевта являє собою відносно збалансоване співвідношення епістемологічних стилів та відповідних їм картин світу. Переважання тих чи інших складових у цьому профілі є невираженим. Однак зафіксуємо його для розуміння специфіки метатеоретичного аспекту психотерапевтичного мислення загалом. Переважають у цьому профілі аритмологічний (міфологічний) епістемологічний стиль та відповідна йому картина світу і стиль здорового глузду й наївно-реалістична картина світу. Потім слідує у порядку спадання рівня представленості у профілі феноменологічний епістемологічний стиль та причинно-наслідкова картина світу; прагматичний епістемологічний стиль та діалектична картина світу. На останньому місці знаходиться континуальний епістемологічний стиль та містична картина світу. Для зручності відобразимо епістемологічний профіль психотерапевта, представивши спадаючий порядок величин епістемологічних стилів та картин світу як

числовий ряд, що складається із їх номерів, які подано на рис. 1 – 6. Епістемологічний профіль психотерапевта у такій формі подання буде виглядати так: 51243.

Однак усереднений епістемологічний профіль психотерапевта складається із “суми” профілів фахівців, прихильних до різних психотерапевтичних напрямів. Для перевірки та відкидання нульової гіпотези (про відсутність розбіжностей у параметрах розподілу підгруп вибірки) було застосовано Н-тест Крускала-Уоліса. У таблиці 2 подано середні значення показників епістемологічних стилів у прибічників усіх п’яти підходів та значущість критерію Крускала-Уоліса.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз епістемологічних стилів у психотерапевтів різної теоретичної орієнтації

Епістемологічні стилі	Медичні психотерапевти (n=25)		Екзистенціальні психотерапевти (n=28)		Когніт.-біхевіор. психотерапевти (n=27)		Гуманістичні психотерапевти (n=25)		Психоаналітичні психотерапевти (n=25)		Значущість Н-критерію Крускала-Уоліса
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
Здоровий глузд	7,92	1,29	10,18	1,83	8,59	1,42	11,24	2,60	6,56	2,02	0,001
Феномено-логічний	11,00	1,96	4,82	1,72	10,04	1,22	5,72	1,43	9,32	1,35	0,001
Континуальний	6,36	1,29	5,71	2,48	7,44	1,83	9,36	1,55	8,24	1,36	0,001
Прагматичний	9,56	1,12	7,57	1,69	9,89	1,25	6,92	1,63	5,88	2,03	0,001
Аритмолгічний	5,16	1,77	11,56	2,37	3,85	2,38	6,76	1,67	10,00	1,76	0,001

Отже, нульову гіпотезу можемо відкинути на користь альтернативної: між епістемологічними профілями прибічників різної теоретичної орієнтації існують значущі відмінності.

Однак для глибшого розуміння виявлених відмінностей та для визначення груп, які значущо відрізняються одна від одної, необхідно порівняти епістемологічні профілі усіх груп попарно. У табл.3 подано значущість критерію Манна-Уїтні для незалежних вибірок: порівнювалася кожна група з кожною.

Як бачимо із табл. 3, найбільше значущих відмінностей виявлено при порівнянні епістемологічних профілів медичних психотерапевтів із епістемологічними профілями екзистенціальних психотерапевтів: незначущою є лише відмінність за континуальним стилем; гуманістичними та психоаналітичними психотерапевтами:

значущі відмінності за усіма епістемологічними стилями. Між профілями медичних та когнітивно-біхевіоральних психотерапевтів значущих відмінностей менше.

Таблиця 3

Попарне порівняння епістемологічних стилів у групах, утворених поділом за торетичною орієнтацією

Теор. ор.	Екзистенціальна					Когн.-біх.					Гуманіст.					Психоаналіт.				
Теор. ор. Еп. ст.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Медична	1	**				*					**					**				
	2		**				-					**					**			
	3			-				**					**					**		
	4				**				-				**						**	
	5					**				**					**					**
Екзистенц.	1					**					-				**					
	2						**				-					**				
	3							**				**					**			
	4								**				-					**		
	5									**					**					**
Когн.-біх.	1										**				**					
	2											**				*				
	3												**				-			
	4													**					**	
	5														**					**
Гуманіст.	1														**					
	2															**				
	3																**			
	4																	**	*	
	5																			**

Примітка 1: Епістемологічні стилі позначено: 1 – стиль здорового глузду; 2 – феноменологічний стиль; 3 – континуальний; 4 – прагматичний; 5 – ритмологічний.

Примітка 2: Значущість відмінностей позначено ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$; - - $p > 0,05$.

Профілі екзистенціальних психотерапевтів більше відрізняються від профілів когнітивно-біхевіоральних та психоаналітичних психотерапевтів (усі відмінності – значущі) і менше

відрізняються від профілів гуманістичних психотерапевтів: значущі відмінності лише за двома стилями – континуальним та аритмологічним. Очевидно, менш значні відмінності у профілях екзистенціальних та гуманістичних психотерапевтів пов'язані із тим, що психотерапевти обох напрямів спираються на єдине метатеоретичне підґрунтя – філософію екзистенціалізму.

Усі епістемологічні стилі гуманістичних психотерапевтів також значущо відрізняються від відповідних стилів когнітивно-біхевіоральних та психоаналітичних психотерапевтів.

Нижче графічно показано залежність епістемологічного профілю психотерапевта від прихильності до того чи іншого психотерапевтичного напрямку. На рис. 2 показано усереднений епістемологічний профіль прибічників медичної моделі психотерапії.

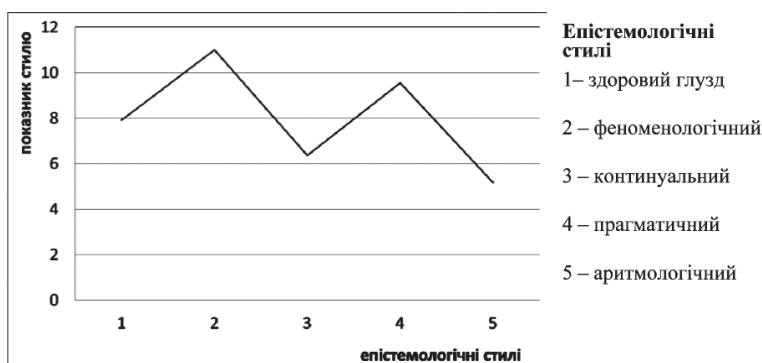


Рис. 2. Усереднений епістемологічний профіль медичного психотерапевта

На рис. 2 бачимо, що епістемологічний профіль медичного психотерапевта суттєво відрізняється від епістемологічного профілю, отриманого загалом за вибіркою. У медичних психотерапевтів у профілі переважають феноменологічний (причинно-наслідковий), а також прагматичний (діалектичний) епістемологічні стилі та відповідні цим стилям картини світу. Далі йдуть стиль здорового глузду, континуальний стиль і, на останньому місці, аритмологічний стиль (нагадаємо, що загалом за вибіркою аритмологічний стиль є провідним у профілі).

Отже, більшість медичних психотерапевтів керується переважно причинно-наслідковою та діалектичною картинами світу. Шифр цього профілю: 24135.

Розглянемо далі епістемологічний профіль прибічників екзистенціального психотерапевтичного напрямку (рис. 3).

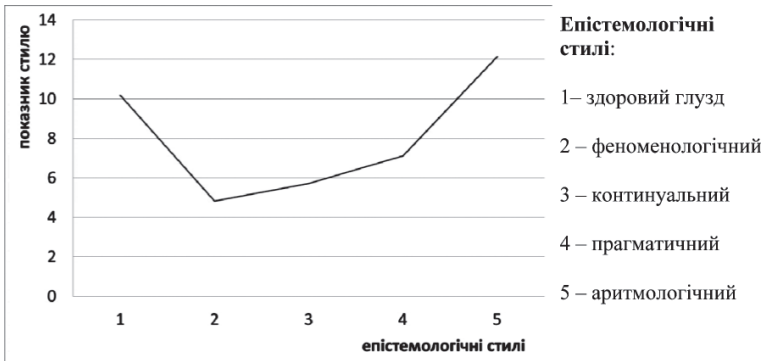


Рис. 3. Усереднений епістемологічний профіль екзистенціального психотерапевта

Представники екзистенціального напрямку виявляють виражений міфологічний епістемологічний стиль та стиль здорового глузду. Далі слідує діалектичний та континуальний епістемологічні стилі. Найменшим у профілі є показник феноменологічного (причинно-наслідкового) стилю, який у медичних психотерапевтів є найвищим.

На підставі отриманого епістемологічного профілю можемо зробити висновок, що у екзистенціальних психотерапевтів більшою мірою представлені елементи міфологічної та наївно-реалістичної картин світу. Шифр цього профілю: 51432.

Отримані дані узгоджуються із відомостями про принципи та зміст роботи екзистенціального психотерапевта [2]. У екзистенціальній психотерапії є принципово неприйнятним використання типологій, універсальних схем чи інтерпретацій, оскільки вважається, що зрозуміти людину та допомогти їй можна лише у контексті її унікального життя. Тому найнижчий показник причинно-наслідкової (наукової) картини світу, як і найвищі показники міфологічної (аритмологічної) та наївно-реалістичної картин світу, відображають зміст та принципи роботи екзистенціального психотерапевта. Додамо також, що назва картини світу “наївно-реалістична” не означає примітивність чи недостатню серйозність. Це цілісна картина світу, яка спирається на відповідний епістемологічний стиль: здоровий глузд, тобто перевага надається не концепціям, теоріям, схемам тощо, а розсудливості, опорі на очевидні речі, перевірені істини.

Графік на рис. 4 відображає конфігурацію епістемологічного профілю у прибічників когнітивно-біхевіорального психотерапевтичного напрямку.

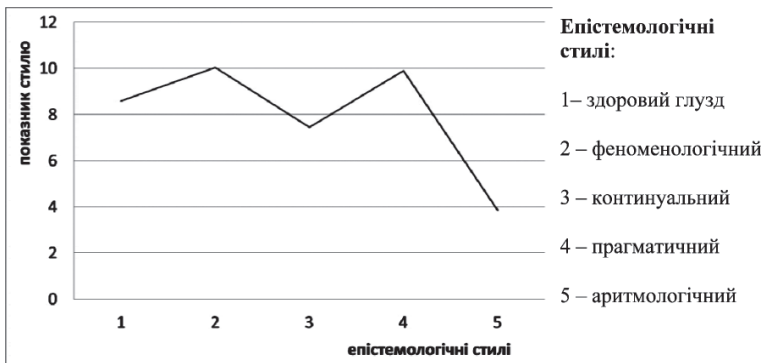


Рис. 4. Усереднений епістемологічний профіль когнітивно-біхевіорального психотерапевта

Графік, зображений на рис. 4, за своєю конфігурацією нагадує графік на рис. 2. В обох епістемологічних профілях переважають феноменологічний та прагматичний стилі, а найменш виражений аритмологічний стиль. Також можна стверджувати, що у когнітивно-біхевіоральних психотерапевтів, як і у медичних психотерапевтів, домінують елементи причинно-наслідкової та діалектичної картин світу та практично не представлені елементи міфологічної картини світу. Шифр епістемологічних профілів психотерапевтів обох напрямів однаковий: 24135. Така схожість епістемологічних профілів обумовлена, імовірно, орієнтацію у обох психотерапевтичних підходах на існуючі схеми роботи, опорою на емпіричне дослідження у пізнанні та розв’язанні клієнтських труднощів, прагматичне спрямування психотерапії на усунення симптому.

Розглянемо далі особливості епістемологічного профілю прибічників гуманістичного підходу (рис. 5).

Шифр цього епістемологічного профілю: 13452. У прибічників гуманістичного психотерапевтичного підходу в епістемологічному профілі домінує стиль здорового глузду. Цей епістемологічний стиль більше спирається на розсудливість, “логіку очевидності”, аніж на формальну логіку, та свідчить про здатність людини утримувати в полі уваги якісь основоположні ідеї. Це непередумовне мислення, яке не визначає, не вивчає, не виводить, а спирається на якісь вивірені істини. Можливо, саме завдяки такому епістемологічному

стилю психотерапевти гуманістичного підходу легко приймають проголошену у цьому підході ідею безумовного прийняття. Безпредикатне прийняття – це прийняття без попереднього дослідження та аналізу. Тому другий епістемологічний стиль – феноменологічний (науковий, доказовий) – у цих психотерапевтів представлений у профілі найменше.

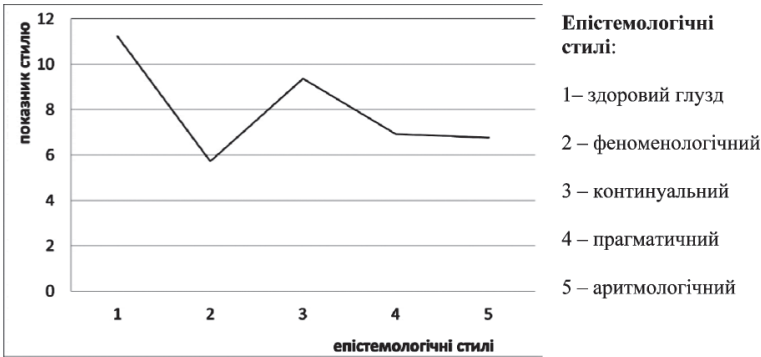


Рис. 5. Усереднений епістемологічний профіль гуманістичного психотерапевта

На другому місці за представленістю в епістемологічному профілі у гуманістичних психотерапевтів знаходиться континуальний стиль, який пов'язаний із містичною картиною світу. Це стиль алогічного становлення, який феноменологічно пов'язаний із углядінням невидимого. Для цього стилю логіка є недостатнім інструментом пізнання. Тому він опирається на “розумну інтуїцію”. Прагматичний та аритмологічний стилі представлені у цьому профілі менше. Найменшим є показник феноменологічного стилю.

На рис. 6 зображено графік, який відображає співвідношення епістемологічних стилів у прибічників психоаналітичного психотерапевтичного підходу.

Психотерапевтів цієї теоретичної орієнтації відрізняють у епістемологічному профілі, насамперед, виражена представленість аритмологічного стилю та дещо менша – феноменологічного та континуального. Найнижчими є показники стилю здорового глузду та прагматичного стилю. Відповідно, можемо говорити про переважання елементів міфологічної, причинно-наслідкової та містичної картин світу. Шифр профілю: 52314.

Переважаання міфологічних картини світу та епістемологічного стилю у психоаналітичних психотерапевтів є очікуваним, оскільки міфу у побудові теоретичних положень психоаналізу відводиться

важлива роль. В.П. Щербаков [5] пише, що у психоаналізі “Фрейд здійснивав цілком свідоме включення міфологічних структур в дослідницьке поле своєї теорії”. Можна сказати, що міф в інтерпретації засновника психоаналізу став інструментом самопізнання людини. Як ідентифікаційні моделі образи міфу виконують функцію соціалізації індивіда, який несвідомо відтворює в своєму житті сприйняті структури.

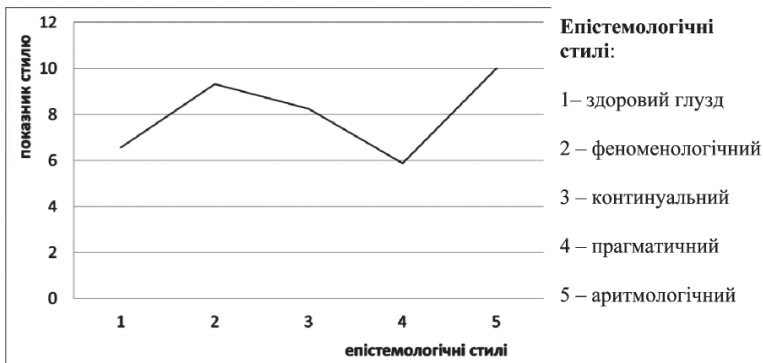


Рис. 6. Усереднений епістемологічний профіль психотерапевта

Отже, міфу у психоаналізі відводиться визначна роль. Тому переважання відповідних метатеоретичних утворень у епістемологічному профілі психотерапевтів даної теоретичної орієнтації є цілком закономірним.

На перший погляд, неприродне поєднання у профілі згаданого стилю із феноменологічним, середній показник якого незначно нижчий за показник аритмологічного стилю, при уважному розгляді теж стає зрозумілим. Психічний детермінізм, який витікає із основ психоаналітичної теорії, є водночас важливим елементом причинно-наслідкової картини світу. Адже у класичному психоаналізі постулюється, що кожна душевна подія викликана свідомим чи несвідомим прагненням і визначається попередніми подіями.

Тому поєднання елементів міфологічної та причинно-наслідкової картин світу відображає теоретичні та світоглядні позиції психоаналітичного підходу.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження епістемологічного профілю психотерапевтів, зафіксуємо основні висновки.

• Епістемологічний профіль – це індивідуально-своєрідне співвідношення метатеоретичних утворень: епістемологічних (пізнавальних) стилів та відповідних їм картин світу. Усереднений епістемологічний профіль психотерапевта являє собою відносно збалансоване співвідношення епістемологічних стилів та відповідних їм картин світу.

• Епістемологічні профілі психотерапевтів різної теоретичної орієнтації є специфічними через різні співвідношення метатеоретичних утворень, що складають ці профілі. Переважання одних метатеоретичних утворень та слабка представленість інших специфікує конфігурацію профілю психотерапевта тієї чи іншої теоретичної орієнтації.

• У медичних психотерапевтів у епістемологічному профілі переважають феноменологічний та прагматичний епістемологічні стилі. Більшість медичних психотерапевтів керується причинно-наслідковою та діалектичною картинами світу.

• У екзистенціальних психотерапевтів переважають аритмологічний епістемологічний стиль та стиль здорового глузду. Картини світу, що відповідають цим стилям, – міфологічна та наївно-реалістична.

• Епістемологічний профіль когнітивно-біхевіоральних психотерапевтів подібний до профілю психотерапевтів медичної моделі. В обох епістемологічних профілях переважають феноменологічний та прагматичний стилі, а найменш виражений аритмологічний стиль. У когнітивно-біхевіоральних, як і у медичних, психотерапевтів домінують елементи причинно-наслідкової та діалектичної картин світу та практично не представлені елементи міфологічної картини світу.

• У прибічників гуманістичного психотерапевтичного підходу в епістемологічному профілі домінують стиль здорового глузду та відповідна йому наївно-реалістична картина світу.

• Психотерапевтів психоаналітичної орієнтації вирізняють у епістемологічному профілі, насамперед, виражена представленість аритмологічного стилю та незначно менша – феноменологічного та континуального. У прибічників психоаналітичного напрямку переважають елементи міфологічної, причинно-наслідкової та містичної картин світу.

• Своєрідність епістемологічних профілів прибічників різних психотерапевтичних підходів пов'язана із специфікою теоретичних базисів останніх, кожен з яких, у свою чергу, сформований у відповідності до певної картини світу та з опорою на певний епістемологічний стиль. Саме із теоретичних базисів психоте-

рапевтичних підходів витікають цілі професійної діяльності, проголошені у цих підходах, та зміст практичної діяльності психотерапевта.

Список використаних джерел

1. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. – 2-е изд. стереотипное /В.Ю.Меновщиков. – М.: Смысл, 2000. — 109 с.
2. Мэй Р. Экзистенциальные основы психотерапии /Р.Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция [Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой]. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – С. 59-67.
3. Огинская М.М., Разин М.В. Мифы психотерапии и их функции /М.М. Огинская, М.В. Разин//Вопросы психологии, 1991. – № 4. – С. 10 -18.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума [Учебное пособие] /М.А.Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
5. Щербаков В.П. Миф в психоанализе / В.П. Щербаков // Смыслы мифа: мифология в истории и культуре [Сборник в честь 90-летия профессора М.И. Шахновича; Серия “Мыслители”. Выпуск №8]. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского философского общества, 2001. – С. 300.
6. Cz. S. Nosal, Różnorodnośćwórczychumysłów–ujęciholistyczne, [w:] Cz. S. Nosal (red.), Twórczeprzetwarzanieinformacji – ujęciopoznawcze, DELTA, Wrocław 1992, s. 21.
7. Ross J. Three cognitive dimensions // Psychol. Reports. 1965. – V. 17 (1). – P. 291-300.
8. Royce J.R. Cognition and knowledge: Psychological epistemology // E.C. Carterette, M.P. Friedman (Eds.). Handbook of perception. V.I. N.Y., London: Acad, Press, 1974. – P. 149-176.

Epistemological style and picture of the world of the therapist were considered in dialectical ties. There were the results of comparison of epistemological profiles of psychotherapists of different theoretical orientations. . The results of empirical research epistemological style and world view therapist in the paper discussed. The conclusion about relation between goals and content of professional activities and type of epistemological profile of the therapist made.

Keywords: epistemological style, world view, epistemological profile, psychotherapy.

Отримано: 2.02.2012 р.

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Александрова Ольга Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон.

Безродний Володимир Іванович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Біда Сергій Олександрович, докторант кафедри психології, Харківський інститут Міжрегіональної академії управління персоналом, м. Харків.

Білецька Ірина Михайлівна, асистент кафедри психології освіти і управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Богуш Ольга Юріївна, здобувач кафедри гуманітарних та соціально-економічних наук, Військова академія, м. Одеса.

Боровцова Мар'яна Сергіївна, аспірант кафедри глибинної психології та психотерапії, Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, м. Сімферополь.

Булах Ірина Сергіївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Васюк Катерина Миколаївна, старший викладач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Вільдгрубе Світлана Олександрівна, старший викладач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Володарська Наталія Дмитрівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Володимирець Олена Іванівна, психолог, старша медична сестра приватної клініки "Оксфорд-медікал", м. Львів.

Волошенко Наталія Олександрівна, асистент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Волошко Наталія Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Воронюк Ірина В'ячеславівна, докторант кафедри психології, Інститут філософії освіти і науки, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Глова Ірина Василівна, аспірант, молодший науковий співробітник науково-дослідної частини, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Гончаровська Галина Федорівна, асистент кафедри практичної психології Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка, м. Тернопіль.

Гончарук Наталія Миколаївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Гордова Олена Валер'янівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, Севастопольський економіко-гуманітарний інститут Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, м. Севастополь.

Горяча Тетяна Семенівна, кандидат психологічних наук, доцент, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, м. Одеса.

Гришковець Людмила Михайлівна, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології та педагогіки, Київський інститут бізнесу та технологій, м.Київ.

Гуляс Інеса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Гупаловська Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Данилюк Іван Васильович, доктор психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Демерс Ангеліна Едуардівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри політико-психологічних проблем суспільного

розвитку, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ.

Денисюк Антоніна Степанівна, кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Дзюбенко Олена Анатоліївна, аспірант кафедри психології та педагогіки Інституту педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ.

Дідик Наталія Михайлівна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної і соціальної педагогіки та психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дмитріук Наталія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Долинська Любов Василівна, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Інституту філософської освіти і науки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ.

Драпака Андрій Васильович, викладач психології Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області; здобувач, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Дроздов Олександр Юрійович, кандидат психологічних наук, доцент, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів.

Дроздова Марина Анатоліївна, кандидат психологічних наук, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів.

Дубініна Катерина Віталіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Дуткевич Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, завідувач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дучимінська Тамара Іванівна, начальник науково-дослідної частини, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Євдокімова Олена Олександрівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та практичної психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків.

Завада Тетяна Юріївна, аспірантка кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Заяць Мар'яна Ігорівна, викладач кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Зварич Ігор Михайлович, доктор філологічних наук, професор кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці.

Зелінська Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, професор кафедри соціальної психології та психотерапії, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Іванченко Андріянна Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології і перекладу факультету іноземних мов, Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, м. Харків.

Іванчук Ірина Олександрівна, аспірантка, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

Каламаж Руслана Володимирівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет "Острозька академія", м. Острог.

Кандиба Марія Олегівна, магістр факультету психології та соціальної педагогіки, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя.

Капіруліна Світлана Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики природничо-математичної освіти і технологій Інституту післядипломної педагогічної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Карпатрова Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ.

Карпюк Юлія Ярославівна, здобувач кафедри загальної та експериментальної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Кашкарова Юлія Андріївна, методист, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Кліманська Марина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Коваленко Олена Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Коваль Ірина Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця, м. Київ.

Ковальчук Зоряна Ярославівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів.

Ковальчук Інна В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри індоевропейських мов, Національний університет "Острозька академія", м. Острог.

Козачук Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Кононенко Анатолій Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, м. Одеса.

Кордунова Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Коробицина Маргарита Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології Інституту інноваційної післядипломної освіти Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, м. Одеса.

Король Лілія Дмитрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри міжнародної мовної комунікації, Національний університет "Острозька академія", м. Острог.

Кочкурова Ольга Володимирівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

Кошій Володимир Ростиславович, аспірант кафедри загальної і соціальної психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Красюк Дмитро Олександрович, науковий кореспондент, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Крупич Софія Олегівна, здобувач кафедри загальної та соціальної психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Крупська Оксана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Крюкова Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Кулик Надія Іванівна, аспірантка відділу профорієнтації та професійного розвитку Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, м. Київ.

Лабінська Світлана Миколаївна, аспірантка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Лазько Алла Миколаївна, заступник директора з гуманітарної освіти та виховання Луцького базового медичного коледжу, м. Луцьк.

Лапченко Інна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Інституту педагогіки і психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця, м. Київ.

Мачушник Олена Леонідівна, асистент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир.

Муродмусаєв Мухаммаді Камілжанович, студент, Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця, м. Київ.

Муртмусаєв Камілжон Бурібаєвич, кандидат медичних наук, лікар-рефлексотерапевт, психолог, Ташкентська медична академія, м. Ташкент, Узбекистан.

Онисько Ольга Олександрівна, здобувач, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Ренке Сергій Олександрович, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Рогожинська Наталія Олександрівна, науковий кореспондент, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Скорич Лариса Петрівна, старший викладач кафедри психології освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; докторант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Ставицький Олег Олексійович, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Рівненський інститут ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна", м. Рівне.

Чайковська Оксана Миколаївна, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Щербина Людмила Франціївна, кандидат психологічних наук, докторант факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Зміст

<i>С.Д.Максименко</i>	
Основні методи дослідження особистості та категорія нужди	3
<i>О.Г.Александрова</i>	
Дослідження динаміки розвитку професійно значущих якостей студентів-психологів	13
<i>В.І.Безродний</i>	
Гендерні детермінанти політичної самосвідомості молоді	23
<i>С.О.Біда</i>	
Базові емоції: поняття та види	35
<i>І.М.Білецька</i>	
Професійне становлення особистості викладача вищої школи	47
<i>О.Ю.Богущ</i>	
Психологічні чинники навчання кульовій стрільбі майбутніх офіцерів	55
<i>М.С.Боровцова</i>	
Становлення гендерної ідентичності особистості	65
<i>І.С.Булах, М.І.Заяць</i>	
Специфіка становлення моральної самосвідомості підлітків як умови їх особистісного зростання	75
<i>К.М.Васюк</i>	
Особливості захисних функцій егоцентризму особистості на різних вікових етапах	85
<i>С.О.Вільдгрубе</i>	
Психологічні шляхи формування самоставлення в контексті психологічної адаптації особистості	95
<i>Н.Д.Володарська</i>	
Соціально-психологічні проблеми самовизначення як компоненти самотворення особистості в юнацькому віці	105
<i>Н.О.Волошенко</i>	
Гендерні особливості особистісної готовності до безпечної поведінки у підлітковому віці	113

Н.І.Волошко

Психологічні вправи для розвитку навичок використання психологічних методів саморегуляції, збереження і зміцнення здоров'я 123

І.В.Воронюк

Психологічні та гендерні особливості структурування сфери знань старшокласників як аспект проблеми забезпечення креативності взаємодій вчителів з учнями 134

І.В.Глова

Психологічні особливості взаємозв'язку внутрішньої і зовнішньої мотивації професійної діяльності працівників місцевих органів виконавчої влади 150

Г.Ф.Гончаровська

Науково-теоретичні аспекти здійснення психологічного супроводу дітей дошкільного віку з порушеннями емоційної сфери 160

Н.М.Гончарук

Психологічні особливості комунікативних умінь та навичок у підлітків 170

О.В.Гордова

Психолого-педагогічні аспекти підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційної сфери 179

Т.С.Горяча

Особенности феномена познавательной активности личности в когнитивной психологии и в христианском богословии 189

Л.М.Гридковець

Алкоголізація студентської молоді як психологічна проблема сьогодення 203

І.А.Гуляс

Життєвий вибір як творче самоздійснення особистості 213

В.А.Гупаловська, О.І.Володимирець

Психологічні особливості сексуальності чоловіків: результати емпіричного дослідження 222

І.В.Данилюк

Становлення етнічної психології як науки в другій половині XIX століття 235

А.Е.Демерс

Особливості психотерапевтичної роботи з опором клієнта в теоріях реактивності, конструктивізму та інших підходах 245

О. А. Дзюбенко

Вплив індивідуально-типологічних особливостей молодших підлітків на їх соціально-психологічну адаптацію до умов навчання в основній школі 254

Н.М.Дідик

Автонаратив як метод діагностики професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів 265

Н.С.Дмитріюк

Специфіка формування у вихователів соціально-перцептивних здібностей (на прикладі аналізу розвивально-корекційної програми тренінгового навчання) 275

Л.В.Долинська

Особистісна зрілість як чинник формування психологічної культури майбутнього фахівця 285

А.В.Драпака

Насильство як форма порушення психологічних меж особистості 294

М.А.Дроздова

Особливості студентських атитюдів до владних постатей 303

О.Ю.Дроздов

Онтогенетичні аспекти розвитку геополітичної свідомості 314

К.В.Дубініна

Вольові якості студентів – практичних психологів як чинник їх навчальної успішності 326

Т.В.Дуткевич

Психологічна структура історичної свідомості особистості 337

Т.І.Дучимінська

Теоретико-методологічні засади вивчення, профілактики та подолання синдрому завченої безпорадності 347

О.О.Євдокімова	Психолого-педагогічне проектування як метод побудови освітніх програм у негуманітарних ВНЗ	356
Т.Ю.Завада	Теоретичний аналіз перфекціонізму як психологічного феномена	367
І.М.Зварич	Роль міфу в кризові періоди історії етносу	379
Т.М.Зелінська	Феноменологічний аспект вивчення особистісної амбівалентності у студентів юнацького віку	389
А.А.Иванченко	Проблема креативності в отечественной психологии	398
І.О.Іванчук	Етнолінгвістичні чинники формування картини світу в старшокласників	411
Р.В.Каламаж	Процесуально-змістові аспекти Я-концепції особистості	421
М.О.Кандиба	Психологічні аспекти відношення жінок до самотності та її вплив на особистість	431
С.Л.Капіруліна	Мотиваційно-ціннісне ставлення вчителя географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної і методичної професійної культури	440
О.В.Карпетрова	Вплив міжособистісних взаємин на розвиток особистості дитини в процесі адаптації у колективі художньої самодіяльності	451
Ю.Я.Карлюк	Вплив християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу молодших школярів: деякі емпіричні кореляти та індикатори	460
Ю.А.Кашкарова	Ігровий ескапізм: тенденції дослідження проблеми в межах методологемі психологічного захисту особистості	473

М.Б.Кліманська

Психологічні особливості копінг-стратегій
старшокласників з різним рівнем оптимізму 482

О.Г.Коваленко

Специфіка емпатії осіб похилого віку з різним рівнем
освіти, умовами проживання та зайнятістю 493

І.А.Коваль

Коморбідні непсихотичні психічні розлади у пацієнтів
кардіологічного відділення 504

І.В.Ковальчук

Іншомовна комунікативна культура
особистості студента в процесі професійної
підготовки 513

З.Я.Ковальчук

Специфіка міжособистісної взаємодії педагога
та адміністрації освітнього закладу 524

С.А.Козачук

Визначення психологічних особливостей
пізнавальної активності молодших школярів у процесі
вивчення іноземної мови 532

А.О.Кононенко

Феномен самопрезентації особистості в роботах
зарубіжних учених 542

Н.О.Кордунова, А.С.Денисюк

Пізнавальна активність та її розвиток у процесі
навчання 551

М.Б.Коробицьна

Психология преодоления душевной боли 563

Л.Д.Король

Кореляційний аналіз ідентичності
та національної толерантності у крос-культурній
перспективі 573

О.В.Кочкурова

Роль професійної ідентичності та ідентифікації у
професійному становленні майбутніх педагогів 586

В.Р.Коцій

Специфіка зв'язку стресу і стрес-залежних
захворювань 596

Д.А.Красюк	
Проблемы души нашего времени	605
С.О.Крупич	
Проблема репрезентації особистісних властивостей у мовленні: аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дослідження проблеми	617
О.І.Крупська	
Психологічні аспекти формування релігійності людини	625
О.В.Крюкова	
Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості	636
Н.І.Кулик	
Професійно орієнтована установка як чинник соціалізації особистості підлітка	647
С.М.Лабінська	
Шляхи підвищення рівня домагань підлітків у навчальному процесі	656
А.М.Лазько	
Феномен перфекціонізму: теоретичний аналіз проблем і тенденцій дослідження	665
І.О.Лапченко	
Дослідження особливостей психологічної готовності студентів до викладацької діяльності	676
К.С.Максименко	
Подолання негативних психічних станів у пацієнтів з хронічними соматичними захворюваннями на основі принципу креативності	686
О.Л.Мачушник	
Емпіричне дослідження чинників пізнавальної активності майбутніх психологів	696
К.Б.Муротмусаев, М.К.Мурадмусаев	
Секреты Суфийского массажа	705
О.О.Онисько	
Психологічні засади формування віктимності	711
Л.А.Онуфрієва	
До проблеми становлення професіоналізму та саморозвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій	721

Н.П.Панчук

Чинники становлення життєво-професійних ціннісних орієнтацій під час навчання у ВНЗ 736

С.О.Ренке

Фактори становлення навчально-професійної діяльності (до постановки проблеми) 745

Н.О.Рогожинська

До питання “соціального сирітства” української молоді 753

Л.П.Скорич

Врахування у навчанні характерологічних особливостей учнів-старшокласників 763

Л.М.Співак

Історичний екскурс наукових поглядів на конструкти “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” особистості (2-а пол. XX – початок XXI ст.) 772

О.О.Ставицький

Методика діагностики комплексу гандикапу в людей з особливими потребами 780

О.М.Чайковська

Психологічні особливості агресивності підлітків залежно від ступеня їх девіантності 789

Л.Ф.Щербина

Епістемологічний профіль психотерапевта 798

Відомості про авторів 811

Проблеми сучасної психології

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

У збірнику наукових праць, створеному вперше спільно Інститутом психології ім. Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
ім. Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Завальнюк Олександр Михайлович,
академік АН ВО України,
доктор історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
им. Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огиенко –
Завальнюк Александр Михайлович,
академик АН ВО Украины,
доктор исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

Collected scientific researches of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kostiuk Institute of psychology of the National Academy of pedagogical sciences of Ukraine

Collected scientific researches, firstly created by the Kostiuk Institute of psychology of the National 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 National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine –
Maksymenko Sergiy Dmytrovych,
Full Member of the National 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,
Doctor 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 НАПН України**

Випуск 16

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 20.04.2012 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 48,13. Обл. вид. арк. 47,45.
Тираж 300 пр. Зам. № 441.

Видавництво “Аксиома”
(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 “Аксиома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300